

مجلة جامعة الملك سعود (مدورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير
صفر
(٢٠١٢م)
(١٤٣٣هـ)



هيئة التحرير

رئيس التحرير	أ.د. علي بن سعيد الغامدي
	أ.د. صالح بن مريح الرميح
	أ.د. خالد بن عبدالله الرشيد
	أ.د. إبراهيم بن محمد الشهوان
	أ.د. أنيس بن حمزة فقيها
	أ.د. مازن بن فارس رشيد
	أ.د. علي بن عبدالله الصياح
	أ.د. علي بن سالم باهمام
	أ.د. عبدالعزيز بن سعود الغزي
	أ.د. عبدالله بن محمد الدوسري
	د. إبراهيم بن يوسف البلوي
	د. منصور بن محمد السليان
	د. أسامة بن محمد السلياني
	أ.د. علي بن محمد التركي

هيئة التحرير الفرعية

رئيساً	أ.د. علي بن عبدالله الصياح
عضواً	أ.د. عبدالله صالح الروثع
عضواً	أ.د. فهد بن سليمان الشايح
عضواً	أ.د. سحر أحمد الحشرمي
عضواً	أ.د. هيا سعد عبدالله الرواف

© ٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بها في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو اعتمادها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.



المحتويات

صفحة

القسم العربي

أثر قاعدتي (المشقة قبل التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية للمستجدة	١
محمد بن العزيز بن سعد البجلي	١
درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية	٤٧
محمد هويد الخراشفة	٤٧
أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية والتجارب نحو مادة العلوم	٧٣
انتصار زكي حصة السعدي	٧٣
معتقدات الطالبات الإستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن والتجارب العلمية	١٠١
طلال الزعبي وإبراهيم الشرع ومحمد خير السلامانات	١٠١
الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددو العوق وأسرها ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين	١٢٥
بندر ناصر العتيبي و زيدان أحمد السرطاوي	١٢٥
الاحتساب على الغيبة والتنمية	١٥٩
عبدالله بن إبراهيم عبدالرحمن الشويان	١٥٩
أولويات البحث في التربية العلمية بالملكة العربية السعودية	١٩٩
سعيد بن محمد عبدالله الشمراني	١٩٩
الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني	٢٢٩
أحمد بن زيد بن عبدالعزيز آل مسعود	٢٢٩
دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت	٣٦٧
زياد خميس التبح	٣٦٧

التصورات الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء

في بعض الجامعات السعودية والأردنية

فهد بن سليمان الشايع وسليمان أحمد القادري ٢٨٥

أثر قاعدي (المشقة تجلب التيسر) و (لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة

محمد بن العزيز بن سعد الجني

أستاذ الدراسات الإسلامية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

m.s.yamny@Gawab.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠هـ / ١ / ٢١، وقبل للنشر في ١٤٣٠هـ / ٦ / ٢)

الكلمات المفتاحية: الفقه، القواعد، المشقة، التيسر، الضرر، الضرار، التوازل، المستجدة، الأثر. ملخص البحث. يشتمل البحث على مقدمة ومبحثين وخاتمة. فالمقدمة فيها: أهمية الموضوع، وسبب اختياره، ومعنى المصطلحات. والمبحث الأول: عن معنى قاعدتي المشقة تجلب التيسر ولا ضرر ولا ضرار وأهميتهما عموماً، وفي المجال الطبي خصوصاً. والمبحث الثاني: عن أثر القاعدتين في المسائل الطبية للمستجدة، وللعاصرة مثل: الدواء، والفحاحات، وأنواع الجراحات، ونقل الأعضاء، وما يتعلق بالنسب والكناح، والاستنساخ، والبصمة الوراثية وغير ذلك من المسائل، من جهة بيان أحكام تلك المسائل، وتعليلها، وإظهار اعتماد المفتين عليها. والخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المقدمة

الخشية التي تأثم الأمة إذا فرطت في تعلمه^(١)، وأحكام الطب وأنظمتها يجب أن تخضع لحكم الله كثيرها من الأحكام والمعاملات، قال تعالى: ﴿إِنَّ الْحَكْمَ لِلَّهِ وَآيَاتِهِ لَا تَنْفَعُ الْإِنَّمَاءُ﴾^(٢). ولما كانت القواعد الفقهية من أفضل ما يعين العاملين في المجال

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

إن الطب من أهم العلوم، قال الإمام الشافعي - رحمه الله - (لا أعلم بعد الحلال والحرام أبيل من الطب)^(٣)، ولذلك ذكر بعض العلماء أنه من فروع

(١) الأنصاري، ١٣١٣هـ، ١٨١/٤، ابن قدامة، ١٣٨٠،

ص ٨، ١٩، الشنيطي، ١٤١٥هـ، ص ٨٠.

(٢) سورة يوسف، الآية: ٤٠.

(٣) البلبادي، ١٤٠٦هـ، ص ١٨٧.

الطبية المستجدة من بيان لأحكام تلك المسائل، وتعليل لها، وإظهار لاعتداد المفتين عليها.

قاعدتا المشقة تجلب التيسير ولا ضرر ولا ضرار: سأحدث عنها في المبحث الأول فيكتفي بذلك.

المستجدة: هي التي ظهرت في عصرنا الحاضر، أي في القرن الرابع عشر الهجري، والقرن الخامس عشر الهجري، وتسمى المعاصرة، أو النوازل. ومسألة المجردة مسألة نسبية، فما كان مستجدا في القرن الأول لم يعد مستجدا في القرون التي تليه، وهكذا.^(٥)

محة البحث

قسمت البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة هي:

المقدمة

المبحث الأول: في معنى قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و(لا ضرر ولا ضرار) وأصلتهما الطبية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: في معنى قاعدة (المشقة تجلب التيسير) وأهميتها، وأصلتها الطبية.

المطلب الثاني: في معنى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وأهميتها، وأصلتها الطبية.

المبحث الثاني: في أثر قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و(لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستجدة، وفيه خمسة مطالب:

المطلب الأول: في الدواء والتخدير واللقاحات.

المطلب الثاني: في الجراحة ونقل الأعضاء.

الطبي من غير التخصصين في الشريعة على فهم الأحكام الشرعية للمسائل الطبية الكثيرة لسهولة حفظها، وجمعها لكثير من الفروع الفقهية، وسهولة تطبيقها لمن فهمها، مما يخفي عن حفظ الكثير من الفروع، ويمكن الأطباء وغيرهم من العاملين في المجال الطبي من فهم الأحكام الشرعية وتطبيقها خاصة عند عدم توفر المفتي كما في الحالات الإسعافية ونحوها. لذلك كله يحتاج العاملون في المجال الطبي إلى الاهتمام بدراسة هذه القواعد والتدريب على تطبيقها، وفهم أثرها، ليستطيعوا من خلال ذلك التعامل مع ما يجد من قضايا طبية، أو على الأقل القدرة على تصوير المسألة للمفتين كما ينبغي. لذا أحييت المساهمة يبحث عن (أثر قاعدتي المشقة تجلب التيسير، ولا ضرر ولا ضرار في المسائل الطبية المستجدة) وذلك لما سبق ذكره من أهمية القواعد الفقهية في الطب وللعاملين فيه، ولأهمية هاتين القاعدتين خاصة في المجال الطبي، وللحاجة الماسة إلى بيان أثرهما في بعض المسائل الطبية المستجدة، حتى يسهل قياس ما يجد مما لم يحكم فيه على ما يحكم فيه من المسائل الطبية.

فما أصبت في هذا البحث فمن الله، وما أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان وأستغفر الله.

ألفاظ العنوان

أثر^(٥): نتيجة العمل بهاتين القاعدتين في المسائل

(٥) ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٥/٤: القيسومي، ١٩٨٧م، ص ١٢.

الرازي، دت، ص ٢٦ الميرجاني، ١٤٠٨هـ، ص ٩.

(٥) القرطبي، ١٤٢٧هـ، ص ٩٧.

المطلب الثالث: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بالنكاح والنسب.

المطلب الرابع: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بجوابات علمية أخرى.

المطلب الخامس: في بعض المسائل المتعلقة بالعاملين والمتدربين في المجال الطبي. الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

معنى قاعدي (المشقة تجلب التيسر) ولا ضرر ولا ضرار وأصلها الطبية

المطلب الأول: في معنى قاعدة (المشقة تجلب التيسر) وأصلها وأصلها الطبية

أولاً: معنى قاعدة المشقة تجلب التيسر

أ- في اللغة: المشقة في اللغة الجهد والعناء والتعب والشدة والخروج المؤدي لانكسار النفس والبدن.^(٦) ومنه قوله تعالى: ﴿وَتَجِدُوا فِيهَا غِلَظًا شَدِيدًا كَتِيبًا﴾^(٧) بكسبة لا يشق الأثقال.

وتجلب: من جلب وهو سوق الشيء والمجيء به

من موضع إلى موضع.^(٨)

والتيسر: من اليسر وهو السهولة واللبونة وهو ضد العسر، يقال يسر الأمر إذا سهل.^(٩) فمعنى القاعدة في اللغة إذا هو: أن الشدة والعناء والخروج يجيء بالتسهيل ويكون سبباً له.^(١٠)

ب- في الاصطلاح: لا يخرج للمعنى الاصطلاحي - في الجملة - عن المعنى اللغوي إلا بأنه أخف، فليست كل مشقة في الشريعة جالبة للتخفيف، فالمعانات مثلاً لا تفك عن مشقة مخالفة الهوى مثلاً، ومع ذلك لا عبرة بهذه المشقة، فالمشقة الجالبة للتخفيف في الشريعة إذا هي الخارجة عن المعتاد لا كل مشقة.^(١١)

فيمكن تعريف القاعدة اصطلاحاً: أن الشدة والعناء والتعب والصعوبة الخارجة عن المعتاد سبب في

(٨) انظر: ابن فارس، ١٩٩١م، ١/٤٦٩-٤٧٠؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ١/٢٦٨؛ وابن الأثير، دت، ١/٢٨١-٢٨٢.

(٩) انظر: ابن فارس، ١٩٩١م، ٦/١٥٥-١٥٦؛ والقوي، ١٩٨٧م، ص ٩٣؛ والأصغاني، ١٩٩١م، ص ١٥٥؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ٥/٢٩٥؛ ولقمة، دلي، ١٩٨٥م، ص ١٥٢.

(١٠) انظر: الويف، ١٤٠٨هـ، ص ٤٧؛ والبرزني، ١٤١٩هـ، ص ٢١٨.

(١١) انظر للاستزادة في ضابط للمشقة الجالبة للتخفيف: ابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ٢/٧-١٢؛ والشاطبي، دت، ٢/١١٩ وما بعدها؛ والقرطبي، دت، ١/١٢١-١٢١؛ ورضا، دت، ٦/٢٧٠-٢٧١؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧٠؛ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ١٦٨ وما بعدها؛ والبايحين، ١٤٣٦هـ، ص ٦١ وما بعدها؛ والويف، ١٤٠٨هـ، ص ٤٨ وما بعدها؛ وابن حميد، ١٤١٢هـ، ص ٣٠ وما بعدها.

(٦) انظر ابن فارس، ١٩٩١م، ٣/١٧٠؛ والأصغاني،

١٩٩١م، ص ٢٦٤؛ ابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٨١/١٠

القوي، ١٩٨٧م، ص ٤٣٥؛ ابن الأثير، دت، ٤٩١.

(٧) سورة النحل، الآية: ٧.

- وعن عائشة رضي الله عنها قالت : (ما خير رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أمرين قط إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إلهاً).^(١٨)

- وعن أنس رضي الله عنه قال : قال النبي صلى الله عليه وسلم : (يسروا ولا تمسروا، وسكتوا ولا تفروا).^(١٩)

- وعن ابن عباس قال : قال صلى الله عليه وسلم : (إن الله وضع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه).^(٢٠)

- وعن عائشة رضي الله عنها قالت : قال صلى الله عليه وسلم : (عليكم من العمل ما تيقنوا).^(٢١)

(١٨) أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يسروا ولا تمسروا، صحيح البخاري مع فتح الباري ١٥٦/١٢، ومسلم في كتاب الفضائل، باب مباحثته صلى الله عليه وسلم للأكام، واختياره من المباح أسهله، صحيح مسلم بشرح النووي ٨٣/١٥.

(١٩) أخرجه البخاري في كتاب الأدب، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم يسروا ولا تمسروا، صحيح البخاري مع فتح الباري ١٥٦/١٢، والبيهقي في كتاب الإمارة والقضاء، باب ما على الولاء من التيسير... وشرح السنة للبيهقي ٦٦/١٠.

(٢٠) أخرجه ابن منجه في كتاب الطلاق، باب طلاق الكفر، والناسي سنن ابن منجه ٦٥٩/١، والحاكم في المستدرک ٢١٦/٢، بلطف : إن الله تجاوز عن أمتي... وقال : هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي في التلخيص، وانظر للاستزادة مصباح الزجاجة في زوائد ابن منجه للموصفي ١٣٠-١٣١، ونصب الرتبة للزبي ٦٥-٦٤/٢.

(٢١) أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب أحب الدين إلى الله آدمه، صحيح البخاري مع فتح الباري ١٤٠/١، ومسلم في ٩

تخفيف التكاليف الشرعية.^(٢٢)

ثانياً : أدلة ثبوت قاعدة المشقة تجلب التيسير

الأدلة على ثبوت هذه القاعدة كثيرة جداً من القرآن والسنة والإجماع والمقول، فكل أدلة التخفيف والتيسير ورفع الحرج هي أدلة لهذه القاعدة، لذلك أكتفي هنا ببعض الأدلة وهي :

أ- من القرآن : قوله تعالى : ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِحُسْنِ الْفِتْنَةِ وَلَا يُرِيدُ بِكُمْ الْعُسْرَ﴾.^(٢٣)

- قوله تعالى : ﴿لَا يَجْعَلُ اللَّهُ فِتْنَةً إِلَّا وَمَتَهَا﴾.^(٢٤)

- قوله تعالى : ﴿يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ﴾.^(٢٥)

- قوله تعالى : ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكَ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾.^(٢٦)

ب- من السنة : عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : (إن الدين يسر ولن يشاد هذا الدين أحد إلا غلبه فسلدوا وقاربوا وأبشروا).^(٢٧)

(٢٢) انظر في تعريف القاعدة اصطلاحاً : مجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المادة (١٧)، وشرحها سليم رستم بآز، ص ١٣٧، والباحين، ١٤٢٠هـ، ص ٤٣٣، والبورنو، ١٤١٩هـ، ص ٢١٨، والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص ١٢٢٠، وشيخ، ١٤٢٠هـ، ص ١٩١.

(٢٣) سورة البقرة الآية ١٨٥.

(٢٤) سورة البقرة الآية ٢٨٦.

(٢٥) سورة النساء الآية ٢٨.

(٢٦) سورة الحج الآية ٧٨.

(٢٧) أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب إن الدين يسر والناسي في كتاب الإيمان، باب الدين يسر ١٣٠/١، ١٢٢/٨ - ١٢٢.

ج - من الإجماع: فمن أدلة علم التكليف

بالتأني الإجماع^(٢٧)

د- من المعقول: أن الشريعة منزهة عن التناقض والاختلاف، فقد ثبت أنها موضوعة على قصد الرلق والتيسير، فلا يمكن أن تجمع معه نقيضه وهو قصد المشقة والعنت.^(٢٨)

ثالثاً: أهمية القاعدة

قاعدة (للمشقة تجلب التيسير) من أصول الشرع، ودعاؤه الكبار، بل هي من أهميات القواعد الفقهية^(٢٩)، وواحدة من خمس قواعد عليها مدار الفقه،^(٣٠) وعلى هذه القاعدة يتخرج معظم رخص الشرع وتقييداته،^(٣١) وهي من أوضح مظاهر رفع

= كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب أمر من تسبى صلاته، أو استجم عليه القرآن واللفظ له، صحيح مسلم بشرح النووي ٧٤/٦.

(٢٢) انظر الشاطبي، دت، ١٢٢/٢.

(٢٣) انظر الشاطبي، دت، ١٢٢/٢.

(٢٤) انظر: النووي، ١٤١٢هـ، ص ٢٢٥ والباحين، ١٤٢٩هـ، ص ٢٤ وشيخ، ١٤٢٠هـ، ١٨٧ والروكي، ١٤١٩هـ، ص ١٩٧، والمدان، ١٤٠٧هـ، ص ٢١٦.

(٢٥) وهي للمساواة الفواحد الكبرى، وهي ١- الأمر بتفادها، ب- البطلان لا يزول بالشك، ج- المشقة تجلب التيسير، د- لا ضرر ولا ضرار (الضرر يزال)، هـ- العادة محكمة انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٣٥ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١١٧ والسبكي، ١٤١١هـ، ١٢/١ وما بعدها. (٢٦) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٤٥ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٦٢ والروكي، ١٤١٩هـ، ص ١٦٢ والباحين، ١٤٢٠هـ، ص ٢٤ والنووي، ١٤١٢هـ، ص ٢٢٥. وقد =

الحرج في الشريعة، وأبرز ما يكشف عن تطبيقاته فيها.^(٣٢) هذا على وجه العموم، أما بالنسبة للمجال الطبي والمعاملين فيه فإن هذه القاعدة تعتبر من أهم القواعد التي ينبغي للمعاملين في المجال الطبي العناية بها فهما وتطبيقاً لمسئولياتهم حاجتهم إليها ذلك أن عملهم قائم على أحد أبرز أسباب التخفيف في الشرع ألا وهو المرض، إضافة إلى ما يصاحب عملهم من الخطأ كأبي عمل بشري، والخطأ من أسباب التخفيف^(٣٣).

= حصر بعض الفقهاء أسباب التخفيف في ثمانية أسباب هي:

١- السر، ٢- المرض، ٣- الإكراه، ٤- النسيان، ٥- الجهل، ٦- الخطأ، ٧- الضرر وعموم البولي، ٨- النقص كالقصر والجنون، ٩- الاضطراب. انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٦٣ وما بعدها وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٦٤ وما بعدها، والبورنو، ١٤١٩هـ، ص ٢٢٧-٢٢٨ والروكي، ١٤١٩هـ، ص ١٩٩-٢٠٠. وقسم بعض الفقهاء الرخص الشرعية إلى مثالي، ١- رخصة إسقاط إسقاط الصلاة عن الحائض والنفساء، ٢- رخصة تقيص كالقصر في الصلاة للسفر، ٣- رخصة إبدال كإبدال الوضوء بالتميم، ٤- رخصة تقديم جميع التكليف في الصلاة، ٥- رخصة تأخير تأخير صيام رمضان للمسافر، ٦- رخصة اضطراب كالإطلاع على المورة لحاجة المرض، ٧- رخصة تكبير تكبير نظام الصلاة للغروب. انظر: ابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ٦/٢ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٧٠ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧١ والزرخشسي، ١٢٩٨م، ١٦٤/٢ والبيروني، ١٤١٩هـ، ص ٢٢٩، وكامل، ١٤٢٠هـ، ص ٢٢٢-٢٢٣.

(٢٧) انظر: الباحين، ١٤٢٦هـ، ص ٢٤.

(٢٨) انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٦٣ وما بعدها وابن نجيم،

١٤١٩هـ، ص ٦٤ وما بعدها، والبورنو، ١٤١٩هـ،

النفس، أو المرض، أو العقل، أو النسل، أو المال^(٣١).
ومن الأمثلة الطيبة على القاعدة: جواز قطع
الرجل للمصابة بمرض سار، حفاظاً على باقي البدن^(٣٢).
٢- قاعدة (الضرورة تغلب بقدرها): وهي كالقيد
في القاعدة السابقة وفي قاعدة المشقة تجلب التيسير.
ومعناها:

أن ما أتيح للضرورة يباح منه القدر الذي تتلذع به
الضرورة ولا يزداد على ذلك^(٣٣) ومن الأمثلة الطيبة

= أخرى لدفع الضرورة ٤- أن تكون الضرورة قائمة
وحقيقية لا متوهمة. ٥- الإباحة مقيدة ببقاء الضرورة فإذا
زالت الضرورة زال العذر. ٦- لا تزال الضرورة حق الغير
فمن اضطر إلى أكل مال الغير وجب عليه ضمانه أو
استلامه. ٧- أن لا يكون المخطور بما لا يحل بحال كالتزنا مثلاً.
انظر: إلياسين، ١٤٢٦هـ، ص ٤٨٤ وما بعدها، وشير،
١٤٢٠هـ، ص ٢١٤-٢١٥، والويسف، ١٤٠٨هـ،
ص ٣٨١ وما بعدها، والزحيلي، ١٣٩٩هـ، ص ٦٩ وما
بعدها؛ وأبو سليمان، ١٤٢٣هـ، ص ٦٤-٦٥؛ وسيلر،
ص ٣٤/١ وما بعدها؛ والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص ١٣١.

(٣٢) وهي للمسة الضرورات الخمس، والتي جاءت الشرعية
بالحفاظة عليها. انظر للاستزادة في فقه الضرورة وشرح
القاعدة، فقه الضرورة وعطيقاته المعاصرة لأبي سليمان،
ونظرة الضرورة الشرعية لجميع مبارك، ونظرة الضرورة
للزحيلي، ونظرة العامة للضرورة للمعيني.

(٣٣) المخطور في المثال هو: قطع الرجل، وجاز فعله بسبب ضرورة
الحفاظ على باقي البدن.

(٣٤) انظر: السبوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٧٤؛ وابن نجيم،
١٤١٩هـ، ص ١٧٣؛ وابن الوكيل، ١٤١٨هـ، ص ٣٧٠/٢،
والزرقا، ١٤٠٣هـ، ص ١٣٣؛ والزرقا، ١٤١٨هـ،
١٠٠٤/٢ - ١٠٠٥؛ والخمصي، ١٣٤٩هـ، ص ٥٦/١.

فمتى يجوز كشف العورة؟ ومتى يجب بتر العضو؟
ومتى يصرف العلاج مع ما فيه من مضرة؟ نجد الجواب
عن هذه الأسئلة وغيرها عند فهم هذه القاعدة.
رابعاً: بعض القواعد المنفردة عن قاعدة المشقة
تجلب التيسير

يتفرع عن قاعدة المشقة تجلب التيسير عدة قواعد
هي في حقيقتها ضوابط وقيد وفروع للقاعدة الأم ومن
تلك القواعد على وجه الاختصار ما يلي:

١- قاعدة (الضرورات تبيح المحظورات)^(٣٥).

ومعنى القاعدة: أن الممنوع شرعاً يباح-
بشروط^(٣٦) - عند الخوف على ضياع الدين، أو

= ص ٢٢٧-٢٢٨، والروكي، ١٤١٩هـ، ١٩٩-٢٠٠.

(٢٩) عرفت الضرورة بأنها: الحالة التي عطلت على الإنسان بحيث لو
لم تراع لحزم أو خيف أن تضيق معالجه الضرورية - التي هي
الدين والغنى والعقل والنسل والمال- انظر: إلياسين،
١٤٢٦هـ، ص ٤٨٢.

(٣٠) أدرج بعض العلماء هذه القاعدة تحت قاعدة لا ضرر ولا
ضرار- الضرر يزال- انظر: السبوطي، ١٤٠٧هـ،
ص ١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٣، ولكن إدراجها
تحت قاعدة المشقة تجلب التيسير أولى، لأن الضرورة من
المشقة الجالبة للتيسير. انظر: البونو، ١٤١٩هـ، ص ١٣٤؛
وشير، ١٤٢٠هـ، ص ٧١٣-٧١٤.

(٣١) من الشروط الواجب توافرها لإعمال القاعدة ما يلي: ١-
أن يكون الضرر المارقب على ارتكاب المخطور أقل من الضرر
المارقب على وجود حالة الضرورة. لذلك قيد بعض العلماء
القاعدة بشروطهم: الضرورات تبيح المحظورات بشرط عدم
نقصائها عنها. ٢- أن يقتصر على القدر الكافي لدفع حالة
الضرورة ولا يتجاوز إلى غير ذلك. ٣- أن لا توجد وسيلة

الضرورة ولكنها لما تسببه من الخرج استلذت تيسيرا وتخفيفا.^(٣٧)

ومن الأمثلة الطيبة على القاعدة :

جواز تشريح جثة المسلم لغرض التحقق من دهموى جنائية ، لحاجة المجتمع أمنيا لذلك.^(٣٨) فهنا جاز المحرم للحاجة العامة وإن لم تبلغ حد الضرورة.

ثم إن كثيراً من حالات جواز كشف العورة قد يكون الباحث عليها الحاجة العلاجية الخاصة التي لا تصل إلى حد الضرورة.

ويتبين الفرق بين الضرورة والحاجة في المجال الطبي بالمثال التالي :

قمتال الضرورة: لو أصيبت اليد أو الرجل بمرض لو لم تجر العملية لها لأدى في غالب الظن إلى انتقال المرض إلى باقي الجسم مما يؤدي إلى الوفاة.

ومثال الحاجة: كما لو أصيب وتر الأصبع بمخفاف مما أدى إلى آلام شديدة لكن هذا المرض مأمون من حيث السراية إلى باقي الجسم، فالعملية هنا حاجة، وفي الذي قبله ضرورة.

(٣٧) انظر: الزرقاء، ١٤٠٣هـ، ص ١٥٥، والزرقاء، ١٤١٨، ١٠٠٥/٢، ١٠٠٦.

(٣٨) انظر فر رة كيار العلماء في المملكة العربية السعودية رقم: ٤٧ في: ١٣٩٦/٨/٢٠ بشأن تشريع جثة المسلم في أبحاث مة كيار العلماء ٦٨/٢.

على القاعدة: أنه لا يقطع من الرجل إلا ما يدفع به الضرر عن باقي الجسم ولا يزداد، ولا يجوز للطبيب أن ينظر إلى عورة المريض إلا بقدر الحاجة، ولا تتداوى المرأة عند طبيب رجل مع وجود طيبة تحسن التخصص، لأن اطلاع الجنس على جنسه أخف محظورا.^(٣٩)

٣- قاعدة (الحاجة لول مولة الضرورة عامة كانت أو خاصة)^(٤٠) : ومثالها: أن لمشقة الجالبة لتيسير والتخفيف الاستثنائي ليست محصورة في حالة الضرورة الملجئة إلى ما لا بد منه، بل تشمل حالات من الضيق والخرج الواقع بالجماعة والفرد لا تصل إلى حد

(٣٥) انظر: الحموي، ١٩٨٥م، ٢٧٦/١ - ٢٧٨، وشيبر، ١٤٢٠، ص ٢٢٢.

(٣٦) الحاجة: هي النظر إلى الشيء الذي يوفر تحفه رفع الضيق والخرج اللاحق بفوات المطلوب، لكنها لو لم تراع لم يدخل على المكلف القساد العظيم للتحقق بقندان للمصالح الضرورية. انظر: الشاطبي، دة، ٩٠/٢ - ١١. فهي مرتبة دون مرتبة الضرورة لكنها معتبرة في التخفيف عند توافر شروطها. انظر: الفزالي، ١٩٧١م، ص ٢٤٧؛ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، للسادة (٣٢)؛ والخمصي، ١٣٤٩هـ، ١٧٥/١؛ والسبوتي، ١٤٠٧هـ، ص ١٧٩ - ١٨٠؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧٨؛ وابن الزكيل، ١٤١٨هـ، ٣٧٠/٢؛ والزرقاء، ١٤٠٣هـ، ص ١٥٥؛ والياصين، ١٤٢٦هـ، ص ٤٩٩ وما بعدها؛ والبرنوني، ١٤١٩هـ، ص ٢٤٢؛ والزرقاء، ١٤١٨هـ، ١٠٠٥/٢؛ والسبوتي، ١٤٠٢هـ، ص ١١٨؛ والسدلان، ١٤٠٧هـ، ص ٢٨٩ وما بعدها.

المطلب الثاني: في معنى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار)^(٤١)

وأهميتها وأصلها الطبية

أولاً: معنى قاعدة لا ضرر ولا ضرار

أ- في اللغة: لا: نافية، والضرر لغة: يطلق على معان كثيرة منها: الهزال وسوء الحال، والقحط، والشدة، وما كان ضد النفع، والنقص في الشيء، والنقص في الأموال والأشخاص^(٤٢)، وللمصنف الثلاثة الأخيرة أقرب إلى المعنى المراد هنا. والضرار: قيل: بمعنى الضرر فيكون للتأكيد، والراجع: للمغايرة بين اللفظين، لأن التأسيس أولى من التأكيد، فيكون معنى الضرر: إلحاق مفسدة بالغير لا على وجه المقابلة أي أن تضر من لم يضره، والضرار: إلحاق مفسدة بالغير على جهة المقابلة، أي أن تضر من أضر بك على وجه

غير جائز^(٤٣).

ب- في الاصطلاح: عرف الضرر بترميزات كثيرة منها:

- (الإخلال بمصلحة مشروعة للنفس، أو الغير تصدياً، أو تمسكاً^(٤٤)، أو إهمالاً^(٤٥)) وهذا تعريف للضرر باعتباره سبب حدوثه.

- (كل قص يلحق الشخص سواء أكان في مال مقوم بحرم، أو جسم معصوم، أو عرض مصون)^(٤٦) وهذا تعريف للضرر باعتباره محله.

والضرار لا يخرج معناه عما تقدم في اللغة.

فيكون معنى القاعدة (إجمالاً: أن إلحاق المفسدة بالغير على وجه غير مشروع^(٤٧))، محرم مطلقاً^(٤٨)،

(٤١) انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤٨٢/٤، والقيومي، ١٩٨٧م، ص ١٣٦، والرازي، دت، ص ١٨٣، والسيوطي، ١٤١٣هـ، ص ٥٥، ١٤١٣هـ، ص ٥٥، وابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ص ٢٥٢-٢٥٣، والقبلاسي، ١٤١٢هـ، ص ٤٢٣، وابن اللقن، ١٤٢٦هـ، ص ٢٧٦-٢٧٧.

(٤٢) التصف: الظلم، يقال: حسف فلان لئلا حقا ظلمه، وحسف السلطان يصف واعتسف وتصف ظلم. انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٢٤٦/٩، والسيوطي، ١٤١٣هـ، ص ١٠٨٢.

(٤٣) انظر: موال، ١٤١٨هـ، ١٧/١.

(٤٤) انظر: بوساق، ١٤١٩هـ، ص ١٢٨، والرحيلي، ١٣٩٩هـ، ص ١٦٥، والتقيصف، ٢٠٠٠م، ص ٣٨، والرحيلي، ١٣٩٨هـ، ص ١١، والساعاتي، ١٣٦٩هـ، ١١٣/٢، والليالي، ١٤١٢هـ، ص ٤٢٣.

(٤٥) أما إن كان الضرر والضرار على وجه مشروع كما في الحدود، والخصاص فليس مراداً هنا، بل هو عدل وإنصاف.

(٣٩) عبر أكثر المؤلفين في القواعد الفقهية عن هذه القاعدة بالنقذ (الضرر يزال)، انظر: السيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٧٣، وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٢، ومجلة الأحكام القضائية لسنة ١٤٢٠، والسدي، ١٤١٢هـ، ص ٢٥٢، والروكسي، ١٤١٩هـ، ص ١٩٧، والقرن، ١٤٠٣هـ، ص ١٧٥، والتيسير (لا ضرر ولا ضرار) أولى، لأن هذا نص الحديث فالتعبير به له من القوة التشريعية ما ليس للغيره، ثم إن نص الحديث يشمل وأهم حيث يشمل الضرر ابتداء ومقابلته. انظر: البرونو، ١٤١٩هـ، ص ٢٥١.

(٤٠) انظر: ابن منظور، ١٤١٠هـ، ٤٨٢/٤، وما بعدها، والسيوطي، ١٤١٣هـ، ص ٥٥٠، والرحيلي، ١٤٠٦هـ، ص ١٦٨، والرازي، دت، ص ١٨٣، والقيومي، ١٩٨٧م، ص ١٣٦.

والسنة والإجماع^(٤٨) ولكن أغنى عن ذكر هذه الأدلة هنا أن القاعدة نص حديث نبوي.
ثالثاً: علاقة قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) بقاعدة (المشقة تجلب التيسر)

ذكر بعض العلماء أن قاعدة لا ضرر ولا ضرار متصلة، أو متداخلة مع قاعدة المشقة تجلب التيسر^(٤٩). والصحيح أن القاعدتين غير متصلتين، بل بينهما فرق ذلك أن قاعدة المشقة تجلب التيسر تبرز غالباً في المضار التي تقع دون أن يكون للآدمي يد فيها والتي لا يمكن دفعها، أو إزالتها وعمل القاعدة بالتخفيف على المكلف وإزالة الخطور مراعاة لهذه المشقة، بينما قاعدة لا ضرر ولا ضرر يكون يرونها في جانب المضار التي تقع من قبل الآدمي ويمكن إزالتها ودفعها بإزالة الضرر، أو بالتعويض، أو بالمعقوبة. وإن كان ذلك لا ينفي أن بينهما نوع تداخل مجملع أن في كل منهما دفع ضرر^(٥٠). ويظهر الفرق بينهما في الجانب الطبي بالمثل، فمثال قاعدة المشقة تجلب التيسر في المجال الطبي: أنه يجوز كشف الموزة الضرورة أو حاجة التداوي وهذا داخل تحت قاعدة الضرورات تبيح المحظورات، أو قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة بحسب اختلاف حالة

سواء أكان ذلك على جهة الابتداء، أو على جهة المقابلة.

ثانياً: دليل ثبوت قاعدة لا ضرر ولا ضرار
 هذه القاعدة نص حديث نبوي رواه عن النبي صلى الله عليه وسلم عبادة بن الصامت، وابن عباس، وأبو سعيد الخدري، وأبو هريرة، وجابر، وعائشة، وثعلبة بن أبي مالك القرظي^(٥١). والأدلة على تحريم الإضرار بالآخرين كثيرة جداً من الكتاب

= انظر: الألباني، ١٤١٧هـ، ص ٤٢٤؛ وابن للققن، ١٤٢٦هـ، ص ٢٧٧؛ وابن دقيق العيد، ١٤٢٦هـ، ص ٢٥٣. (٤٦) لأن التكرار في سياق التي تعم انظر: ابن للققن، ١٤٢٦هـ، ص ٢٧٦.

(٤٧) أخرجه مسلاً مالك في كتاب الأفضية باب القضاء في الرقوق الموطأ بشرح الرزقاني، ٤٠/٤، ومرفوعاً ابن منجه في كتاب الأحكام باب من بنى في حقه ما يضر به، سنن ابن منجه ٧٨٤/٢، والسنن طبراني في كتاب الأفضية والأحكام ٢٢٧/٤ - ٢٢٨، والبيهقي في كتاب آداب القاضي باب ما لا يحصل القسمة للسنن الكبير، ١٣٣/١٠، والحاكم في كتاب البيوع للسنن ٦٦/٢، وقال: (حدث صحيح الإسناد على شرط مسلم ولم يخرجاه) ووافقه الذهبي في تلخيصه بإدليل المستدرک، وأحمد في المستدرك ٣١٣/١، ٣٢٧/٥، والطبراني في الكبير ٢٢٨/١١، والحدیث لا تخلو طرقه الكثيرة من مقال لكنه مجموعها لا يقل عن درجة الحسن، فطره تقوي بعضها بعضاً. انظر: الأربعين للثوريه ص ٦٧، وجامع المعجم والحكم ٢٠٧/٢ - ٢١١، ورواه الثعلبي ٤١٣/٣، والبيهقي في تخریج أحاديث البيهقي للشمساري ١٠/٨ - ١٤، وفتاوى المفتي على السلف طبراني للمظنيج كجادي ٢٢٧/٤ - ٢٢٨، ومصباح الفرجة للبوسري ٢٢١/٢.

(٤٨) انظر: شبير، ١٤٢٠هـ، ص ١٦٦-١٧٠.

(٤٩) انظر: للسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٧٣؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٣؛ والحموي، ١٩٨٥م، ٢٧٥/١.

(٥٠) انظر: البوزنو، ١٤١٩هـ، ص ٢٣٤؛ وشبیر، ١٤٢٠هـ، ص ١٨٠.

الذي هو نص الحديث يضي الضرر فيوجب منه وتجرمه مطلقاً، ويشمل ذلك: الضرر العام والخاص، كما أنه يشمل دفع الضرر قبل وقوعه، ورفع بعد وقوعه، ومن ثم كان إزال العقوبات الشرعية بالمجرمين داخل في هذه القاعدة، ولا عبرة بما يقع على المجرمين من ضرر، لأنه يتلاشى بالمقارنة بالضرر الذي وقع على الأمة والذي شرعت العقوبات للمعه.^{٥٢}

ولهذه القاعدة في الجانب الطبي من الأهمية ما لا يثنى، لأن المجال الطبي قائم في الأصل على ما جاءت به القاعدة وما تفرع منها بقريره، وهو جلب المصالح ودفع المضار، فالخروج على المريض مرضاً معدياً هو لدفع الضرر العام عن المجتمع، وكذلك تضمين التعدي والمقرط من العاملين في المجال الطبي، حفظ مصالح المرضى ودفع المضار عنهم هو من أظهر تطبيقات هذه القاعدة في المجال الطبي، وكذلك تحريم الاختلاط وكشف المورات دون حاجة هو مما قرره هذه القاعدة، لأن فيه حفظاً للأعراض التي هي من الضرورات، ومن المصالح التي جاءت الشرعة بالمحافظة عليها ودفع ما يلحق الفسدة بها، فلا تكشف لأدنى سبب.

عماماً: بعض القواعد المطروحة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار

يتفرع عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار عدة قواعد هي

المريض، والقاعدتان من فروع قاعدة المسقة لجلب التيسير. ومثال قاعدة لا ضرر ولا ضرار: أن الطبيب يضمن ما أتلفه بالتعدي أو التصريط دفعا للضرر، بل ويمنع الطبيب الجاهل من مزاولة المهنة ويعزر عند رفضه دفعا للضرر.^{٥٣} ومن الأمثلة على التداخل بينهما: أن كشف العمرة للحاجة الطبية الحقيقية جائز استناداً لقاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة، بينما يحرم كشف العمرة إذا لم يكن هناك حاجة استناداً إلى أن هذا ضرر يجب دفعه فلا ضرر ولا ضرار، فالتنظر في الأولى للحاجة، والنظر في الثانية لفعل التعدي.

وأخيراً: أهمية قاعدة لا ضرر ولا ضرار

هذه القاعدة من القواعد الخمس الكبرى، وهي من أركان الشريعة إذ هي أساس منع الفعل المضار، وترتيب نتائجه في التعويض المالي والعقوبة، وهي سند لمبدأ الاستصلاح في جلب المصالح ودرء المفاسد، كما أنها حلة الفقهاء وعمدتهم وميزانهم في تقرير الأحكام الشرعية للحوادث.^{٥٤}

وعلى هذه القاعدة يبنى كثير من أبواب الفقه: كالرد بالمصيب، والختيار، والحجر والتقصاص، والحدود، والكفارات، وضمان التلغات، ونصيب الأئمة، ودفع الصائل، وقتال المشركين والبيعة، وغير ذلك مما في حكمة مشروعيته دفع للضرر. فنص القاعدة

(٥١) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٥.

(٥٢) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ١٩٩٠/٢، والبرز، ١٤١٩هـ،

(٥٣) انظر: الزرقا، ١٤١٨هـ، ١٩٩٠/٢، والبرز، ١٤١٩هـ،

٣- قاعدة (إذا تعارض مفسدتان روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أحدهما)^(٥٦)، أو (الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف)^(٥٧)، أو (يختار أهون الشرين، أو أخف الضررين)^(٥٨). وهذه القواعد بمعنى واحد تقريباً.

ومعناها: أنه إذا تعارض وقوع أحد ضررين، أحدهما أشد من الآخر، فيختار الأخف دفعا للأشد^(٥٩).

ومثال القاعدة طيباً: ما ذكره بعض الفقهاء من أنه يجوز شق بطن الميت لإخراج جنيهاً مرجو الحياة، لأن التمثيل يجسد المرأة وإن كان فيه ضرر، إلا أنه أخف من ضرر ترك الجنين يموت في بطن الأم الميتة. بينما لا يجوز شق بطن الميت لاستخراج لؤلؤة ابتلعها، لأن ضرر الشق أشد^(٦٠).

٤- قاعدة (يحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام)^(٦١): هذه القاعدة بمعنى القواعد الماضية إذ إن الضرر العام أشد والضرر الخاص أخف فعند التعارض

في حقيقتها ضوابط وقهود وفروع للقاعدة الأم ومن تلك القواعد على وجه الاختصار ما يلي:

١- قاعدة (الضرر يلغى بقدر الإمكان): معنى القاعدة: أن الضرر يجب دفعه قبل وقوعه بكل الوسائل الممكنة قدر الاستطاعة، فإن وقع وجب إزالته بالكلية وإلا دفع بالقدر الممكن^(٦٢).

ومثال القاعدة في المجال الطبي: أنه يجب منع من ثبت جهله من الأطباء وتحولهم من مزاوله العمل دفعا للضرر قبل وقوعه، وكذلك يجب إيقافهم، بل ومعاقبتهم عند مزاوله العمل، وتضمنهم ما تلف تحت أيديهم دفعا للضرر بعد وقوعه بقدر الإمكان.

٢- قاعدة (الضرر لا يزال بمظه) أو (الضرر لا يزال بالضرر): معنى القاعدة: أنه لا يجوز إزالة الضرر بإحداث ضرر مثله ولا أشد منه من باب أولى، لأنه لا يصدق على هذا إزالة ضرر. فالواجب إذا إزالة الضرر دون إحداث ضرر إن أمكن، وإلا فبأخف منه^(٦٣).

ومثال القاعدة طيباً: أنه لا يجوز إجراء الجراحة إذا غلب على الظن أن المفسدة الحاصلة بها مماثلة، أو أعظم من مفسدة تركها.

(٥٤) انظر: الزركا، ١٤١٨هـ، ٩٩٢/٢ واليورنوو، ١٤١٩هـ، ص ٢٥٦ وشيخ، ١٤٢٠هـ، ص ١٨٤ والسدكان، ١٤١٧هـ، ص ٥٠٨.

(٥٥) انظر: السبكي، ١٤١٩هـ، ١٤١/١ والسيوطي، ١٤٠٧هـ، ص ١٧٦، وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧٤ والأفندي، ١٣٤٩هـ، ١٦٣/١ وجيكر، دت ٣٦/١ والزرزقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٤/٢ واليورنوو، ١٤١٩هـ، ص ٢٥٩.

(٥٦) انظر: السيوطي، ١٤١١هـ، ص ١٧٨ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٦.

(٥٧) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧٥ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المذلة، ٢٧.

(٥٨) انظر: مجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، المذلة، ١٢٩ والزرزقا، ١٤٠٣هـ، ص ١٤٩ والزرزقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٥/٢ واليورنوو، ١٤١٩هـ، ص ٢٦٠.

(٥٩) انظر: اليورنوو، ١٤١٩هـ، ص ٢٦٠.

(٦٠) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ٧٦.

(٦١) انظر: ابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧٤ والزرزقا، ١٤٠٣هـ، ص ١٤٣ والزرزقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٥/٢.

تجلب المصالح على ذره المقاسد إذا كانت المصالح أكبر، وأهم^(٦٦).

مثال القاعدة طيباً: أنه يحرم احتلاء الممرضات بالمرضى من الرجال، لما فيه من المقاسد التي دفعها مقدم على مصلحة كون الممرضة أكثر عطفاً على المرضى من للمرض الرجل.

ومثال تقديم جلب المصلحة على دفع الفسدة لغلبة للمصلحة: جواز كشف العمرة للحاجة الطبية الحقيقية، مع ما فيه من فسدة هتك الأستار، لرجحان مصلحة المداواة^(٦٧).

المبحث الثاني

أثر قاعدتي (المشقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار) في المسائل الطبية المستعجلة

مقدمة

المقصود بهذا الفصل التمثيل لا الحصر، لأن المقصد من البحث بيان الأهمية، ومدى التأثير وهذا يحصل بالمثال، ثم إن مدة البحث، وحجمه لا تمكن من الاستعراء. كذلك لن أعرض للخلاف في المسائل ولا للتراجع، بل سأكتفي ببيان أثر القاعدتين في توجيه الأحكام في المسائل الطبية المستعجلة، ومدى اعتماد القتين على هاتين القاعدتين في بيان أحكام المسائل الطبية

يتحمل الضرر الأخف وهو الخاص دفعاً للضرر الأشد وهو العام. والمقصود بالعام المتعلق بالأمة، أو المجتمع، والمقصود بالخاص الضرر الفردي، وتخصوص موضوعها وأهميته أفرادها^(٦٨).

ومثال القاعدة طيباً: أن المريض مرضاً يخشى انتقاله بحجر عليه وإن كان في هذا ضرر عليه، ولكن هذا الضرر يتحمل دفعاً للضرر العام الذي قد يلحق المجتمع لو لم يحجر على المريض.

٥- قاعدة (ذره المقاسد أولى من جلب المصالح)^{٦٩}: ومعنى القاعدة: أنه إذا تعارضت فسدلة ومصلحة قدم دفع الفسدة على جلب المصلحة في الغالب، لأن اعتد الشارح بترك للتهيات أشد من اعتدائه بفعل المأمورات^(٧٠). لقوله صلى الله عليه وسلم: (فإذا نهيتكم عن شيء فاجتنبوه، وإذا أمرتكم بشيء فأتوا منه ما استطعتم)^(٧١).

وهذا الأمر كما سبق في الغالب، وإلا فقد يقدم

(٦٦) انظر: الزرقا، ١٤٥٣هـ، ص ١٤٣؛ واليورنو، ١٤٦٩هـ، ص ٢٦٣.

(٦٧) انظر: السيوطي، ١٤٥٧هـ، ص ١٧٩؛ وابن نجيم، ١٤١٩هـ، ص ١٧٨؛ ومجلة الأحكام العدلية، ١٣٠٣هـ، السادة: ٣٠؛ والزرقا، ١٤٥٣هـ، ص ١٥١؛ وقزرقا، ١٤١٨هـ، ٩٩٦/٢.

(٦٨) انظر: البورنو، ١٤١٩هـ، ص ٦٦٥.

(٦٩) أخرجه البخاري في كتاب الإحصام باب الاقتداء بسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم صحيح البخاري مع فتح الباري ١٧٦/١٥، ومسلم في كتاب الحج باب فرض الحج مرة في العمر صحيح مسلم بشرح النووي، ١٠١/٩.

(٦٦) انظر: ابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ١/١٦٩؛ وابن نجيم، ١٤٦٩هـ، ص ٧٨؛ والسدلان، ١٤٥٧هـ، ص ٥٢٤.

(٦٧) انظر: ابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ١/٧٩.

على قاعدة (الحاجة تنزل منزلة الضرورة)، وقاعدة الضرورات تبیح المحظورات) - وهاتان القاعدتان مفرعتان من قاعدة (المشقة تجلب التيسير)، كما بينت ذلك في الفصل الأول - ويظهر ذلك من اشتراطهم للجواز: الحاجة، وعدم البديل، ووصف الطبيب الثقة لها. غير أنهم قبلوا هذا الحل للحاجة بقيد وهو عدم وقوع الضرر كما في حالة المرأة الحامل، والطفل الصغير حيث أثبت بعض العلماء أن الكحول مضرة بهما ولو كانت النسبة متدنية فيحرم حيثل تناولها، أو وصفها للحامل، أو العطل الصغير استناداً إلى قاعدة (لا ضرر ولا ضرار)^(٦٥) التي هي نص حديث نبوي. وقد تخرج المسألة الأخيرة على القاعدة الفرعية (الضرر لا يزال بعثله)، لأنه لما كان العلاج المتوحي على نسبة من الكحول والذي أجز للمحاجة قد يسبب ضرراً مساوياً أو أشد من الضرر الذي سيحدث عند عدم تناول العلاج حرم تناوله، استناداً إلى هذه القاعدة وإلى قاعدة (يختار أهون الشرين) وكلتاهما مفرعتان من القاعدة الأم (لا ضرر ولا ضرار).

المسألة الثانية: في الأدوية المشتملة على شيء من

الدم

ذهب بعض العلماء إلى جواز تناول الدواء المشتمل

(٦٥) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص ٥٢ وما بعدها؛ والجندي،

١٩٩٥م، ص ٤.

المستجدة، لأن هذا هو المقصود من هذا البحث. وهاتان القاعدتان ثابتان بالأدلة الشرعية، فالاستدلال بهما، والاعتماد عليهما هو استدلال واعتماد على الأدلة الشرعية، قلت ذلك دفعا لتوهم تقديمهما على الأدلة الشرعية.

المطلب الأول: في الدواء والتخفيف والملازمات

المسألة الأولى: في الدواء المشتمل على نسبة ضئيلة

من الكحول

ذهب الكثير من العلماء إلى جواز التداوي بالأدوية المشتملة على نسبة ضئيلة من الكحول غير المسكرة عند الحاجة، وعدم وجود بديل عنها، وأن يصف ذلك طبيب ثقة أمين في مهنته^(٦٦). وهنا يظهر اعتماد المفتين

(٦٨) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص ٥١؛ والأشقر، ١٤٢٦هـ، ص ١٢٢، وقرار مجمع الفقه الإسلامي، ١٤٢٣هـ، للفتي من منظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٣٣ (٢/١١) بشأن السؤال الثاني عشر من استشارات المعهد العالي للفكر الإسلامي بواشنطن ونصه ماهلي: (اعتاد كثير من الأدوية تحوي كميات مختلفة من الكحول تتراوح بين ١٠ ٪ و ٢٥ ٪ ومظم هذه الأدوية من أدوية الزكام واستطغان المخمرة والسعال وغيرها من الأمراض السالكة ويقتل هذه الأدوية الحافظة للكحول ما يقارب ٩٥ ٪ من الأدوية في هذا المجال مما يجعل للحصول على الأدوية الحافظة من الكحول عملية صعبة، أو مستحيلة، فما حكم تناول هذه الأدوية؟ الجواب: للبرعض المسلم تناول الأدوية المشتملة على نسبة من الكحول إذا لم يفسد دواء حال منها، ووصف ذلك الدواء طبيب ثقة أمين في مهنته) قراراته وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي، ١٤٢٣هـ، ص ٨٩.

من ذلك حالة الضرورة إليه للأغراض الطبية ولا يوجد من يتبرع به إلا بمحوش، فإن الضرورات تبیح المحظورات، بقدر ما ترفع الضرورة، وعندئذ يحمل للمشتري دفع العوض، ويكون الإثم على الأخذ، ولا مانع من إعطاء المال على سبيل الهبة والمكافأة، تشجيعاً على القيام بهذا العمل الإنساني الخيري، لأنه يكون من باب التبرعات، لا من باب المعاوضات.

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً والحمد لله رب العالمين (هـ^{٧٦})

وأثر قاعدتي (الضرورات تبیح المحظورات) و(الضرورة تقدر بقدرها) المتفرعتين من قاعدة (المشقة تجلب التيسير) ظاهر في قرار المجلس حيث أجاز بيع الدم وهو أمر يهيم بنوك الدم جداً استناداً وبناءً على هذه القواعد مما يدل على مدى أهميتها في المجال الطبي.

المسألة الرابعة: في حكم الأنسولين المأخوذ من الخویر

جاء في توصيات الندوة الطبية الفقهاء الثامنة للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت ٧٧- ١٩٩٥/٥/٢٤ ما نصه: (الأنسولين الخنزيري المنشأ، يباح لمريض السكري التداوي به للضرورة وبضوابطها الشرعية)^(٧٧). والاعتماد على قاعدة الضرورات تبیح

على شيء من الدم بشرط عدم البلبل الحلال، وأن يكون في المرض خطورة على النفس، أو الأعضاء، أو يكون الألم شديداً لا يحتمل، أو يحصل مع مشقة زائدة، وأن يكون بقدر ما يدفع المرض. معلقين الحكم: بأن الحاجة للتداوي بالمحرمات- هذا المحرم التي ورد بها نص^(٧٨)- تنزل منزلة الضرورة عند الخفية والشائعية على الصحيح من المذهب^(٧٩).

والأمر ظاهر في الاعتماد على قاعدة (المشقة تجلب التيسير) بضوابطها، وما تفرع عنها في توجيه الحكم.

المسألة الخامسة: في حكم بيع الدم

جاء في القرار الثالث من قرارات الدورة الحادية عشرة للمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي في الفترة ١٣-١٤٠٩/٧/٢٠ ما نصه: (أما حكم أخذ العوض عن الدم وبعبارة أخرى: بيع الدم، فقد رأى المجلس: أنه لا يجوز، لأنه من المحرمات المنصوص عليها في القرآن الكريم، مع الميتة ولحم الخنزير، فلا يجوز بيعه وأخذ عوض عنه، ويستثنى

(٧٠) سأل طارق بن سويد الجعفي النبي صلى الله عليه وسلم عن الحمر؟ فنهاه، فقال: إنما أحسنها للدواء. فقال: (إنه ليس بدواء، ولكنه داء) أخرجه مسلم في كتاب الأشربة باب محرم التداوي بالحمر ويأن أنها ليست بدواء. صحيح مسلم بشرح النووي، ١٣/١٥٢.

(٧١) انظر: القسرة دارحي، ١٤٢٧هـ، ص ٢٢٩، والأشعر، ١٤٢٦هـ، ص ١٠٩- ١٢٥، وحمد، ١٤٢٥هـ، ص ١٣٨ وانظر في: الكاساني، ١٣٢٧هـ، ١/١٦١، وابن عابدين، ١٢٧٢هـ، ٤/٢١٥، والزملي، ١٣٥٧هـ، ٨/١١٧ والشريفي، ١٣٧٧هـ، ٤/١٨٨، والنووي، دت، ٩/٥٤.

(٧٢) انظر قرارات المجمع الفقهي الإسلامي - رابطة العالم الإسلامي - ص ٢٥٣- ٢٥٤.

(٧٣) انظر: حمد، ١٤٢٥هـ، ص ٧٢- ٧٣.

المختطورات في بناء الحكم ظاهر.

وقد أجادت هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية عن السؤال الموجه من وزير الصحة بطلب بيان حكم الأسولين البشري الذي يحضر بطرق كيميائية تبدأ بمعالجة الأسولين المشتق من الخنزير بسلسلة من التضاعلات الكيميائية لاستبدال بعض مكوناته من الأحماض الأمينية للحصول على منتج نهائي يسمى بالأسولين البشري يتطابق في تركيبه مع مكونات الأسولين الأنسي. وقد أجادت الهيئة في قرارها رقم: ١٣٦، في ١٤٠٧/٦/٢٠هـ بما نصه: وقد رأى المجلس بعد الدراسة والعناية وفي ضوء الأدلة المذكورة: أنه لا مانع من استعمال الأسولين الخنزير في السؤال لعلاج مرضى السكر بشرطين: أولهما: أن تدعو إليه الضرورة. وثانيهما: ألا يوجد بديل يعني عنه ويقوم مقامه. وتأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها ظاهر في إجابة هيئة كبار العلماء.

المسألة الخامسة: في استخدام جلد الخنزير والكلب في عمليات ترقيع الجلد^(٧٤)

جاء في توصيات الندوة الطبية الفقهية الثامنة

(٧٤) يستخدم جلد الخنزير في الجراحة الجلدية المعاصرة لترقيع جلد الإنسان للصاب بقرح الدرجة الثالثة ترقيعاً مؤقتاً عند عدم توفر رقعة جلدية كلية من جلد المريض نفسه أو أي جلد إنساني آخر، حيث وجد أن إقتناء حياة تلك المريض تتطلب نظية أكبر مساحة ممكنة من القدر المحروق لحمايته من الطوث ومنع تبخر السوائل منه. حماد، ١٤٢٥هـ، ص ١٧٣ والمجدي، ١٩٩٥م، ص ١٥.

للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت ٢٢- ١٩٩٥/٥/٢٤ ما نصه: (الرقع الجلدية المأخوذة من الكلب، أو الخنزير لا يجوز استخدامها إلا عند عدم وجود البديل الجائز شرعاً وعند الضرورة، شريطة أن تكون مؤقتة)^(٧٥). ويظهر التأكيد على حالة الضرورة.

المسألة السادسة: في حكم التخدير لإجراء العمليات نص بعض الفقهاء للتخدير على جواز استعمال المواد المخلدة عند الحاجة إليها للجراحة^(٧٦). فجوازها في الجراحة الطبية مبني على وجود الضرورة والحاجة لتفقد قدر الحاجة المطلوبة، ويقتضي الزائد على القدر المحتاج إليه على الأصل وهو حرمة الاستعمال.

وبناء على ذلك فإنه يجب على الطبيب المختر أن يحدد النسبة المطلوبة لتخدير المريض حسب الحاجة، ولا يجوز له أن يزيد عليها إلا بقدر الضرورة، فإذا كانت الجراحة الطبية من النوع الذي يمكن إجراؤه بتخدير المريض تخديراً موضعياً، فإنه لا يجوز له أن يعدل إلى تخديره تخديراً كلياً إلا إذا وجدت الضرورة النهائية إلى ذلك^(٧٧). وكذلك لا يجوز للقائم بالتخدير أن يختار طريقة أشد ضرراً من غيرها متى ما أمكن التخدير بالطريقة التي هي أقل منها ضرراً

(٧٥) انظر: حماد، ١٤٢٥هـ، ص ٧٣-٧٤.

(٧٦) انظر: ابن عابدين، ١٢٧٢هـ، ١٤٠٨/٥ وابن قرحون، ١٣٠١هـ، ١٦٩/٢-١٧٠/٢، والشنقيطي، ١٤٠٥هـ،

١٧١/١٠ والمربادي، ١٣٧٦هـ، ٤٣٨/٨، والشنقيطي،

١٤٤٥هـ، ص ٢٨٦-٢٨٧.

(٧٧) انظر: الشنقيطي، ١٤٤٥هـ، ص ٢٩٠.

البياح للمحاجة، ومراعاة حالة المريض ونوع المخدر المناسب له، والكيفية المناسبة - وهو المعبر عنه في فتوى اللجنة بالسلامة - وتجاوز المخدر لهذه الشروط إصرار بالمريض داخل تحت قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

المسألة السابعة: في حكم الإلزام بأخذ اللقاحات يجوز لولي الأمر الإلزام باللقاحات لما في ذلك من دفع ضرر الأمراض المعلنه من الأمة، وفي تركه الإلزام إضرار بالأمة والقاعدة الفقهية تنص على أن لا ضرر ولا ضرار^(٨١).

المطلب الثاني: في الجراحة وفل الأعضاء

المسألة الأولى: في شروط جواز الجراحة الطبية

ذكر العلماء شروطاً لجواز الجراحة الطبية هي:

١- أن تكون الجراحة مشروعة. فلا يجوز

للمريض أن يطلب فصل جراحة ولا للطبيب أن يجيئه إلا بعد أن تكون تلك الجراحة المطلوبة مأذوناً بفعلها شرعاً^(٨٢).

فلا يجوز بحال إجراء عملية تغيير الجنس للأشخاص الذين لا ليس في تحديدهم جنسهم، لأن في هذه تغييراً خلق الله، قال تعالى: ﴿وَلَا تُكْرِمُوا كَبِيرَتَكُمْ﴾

(٨١) انظر: المبررات وموسسات مجمع الفقه الإسلامي المنبثق من منظمة المؤتمر الإسلامي ص ٢٢٨، والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص ١٧١.

(٨٢) انظر: الشنيطي، ١٤١٥هـ، ص ١٠٤، وشرف الدين، ١٤٠٣هـ، ص ٤٢.

وأكثر أمناً، لما في تقديم الطريقة المضرة من تعرض المريض لمواقبها السيئة دون حاجة موجبة لذلك. وكذلك لا يجوز له أن يهدل إلى التخدير عن طريق العمرة - فتحة الشرج - متى أمكن التخدير عن طريق الوريد ونحوه، لأن العمرة لا يستباح كشفها إلا عند الحاجة^(٨٣)، فإذا انقضت الحاجة إلى إعطائه المخدر عن طريق العمرة فأسر القائم بالتخدير على إعطائه عن طريق العمرة كان متعلماً ومضراً للمريض والقاعدة أنه لا ضرر ولا ضرار^(٨٤).

وقد أجابت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في السؤال الثاني من الفتوى رقم: ٣٦٨٥ عن حكم التخدير أثناء العمليات الجراحية بما يلي: يجوز استعمال ذلك، لما يقتضيه من المصلحة الراجحة، إذا كان الغالب على المريض السلامة من ذلك ويألفه التوفيق^(٨٥).

وتأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها، وضبط تصرفات القائم بالتخدير بقاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها واضح جداً في إباحة التخدير للضرورة أو الحاجة الماسة - وهو المعبر عنه في فتوى اللجنة بالمصلحة الراجحة - بشرط عدم تجاوز الحد

(٧٨) انظر: ابن القيم، ١٣١٧هـ، ١٧٩/١، والمطاب، ١٣٣٩هـ، ٥٩٨/١ - ٥٩٩، والشمس، ١٤٠٥هـ، ١٢٨٢/١، وابن مفلح، ١٣٩٩هـ، ١٣٦٠/١، وابن عبد السلام، ١٤٢٠هـ، ١٦٥/٢.

(٧٩) انظر: الشنيطي، ١٤١٥هـ، ص ٢٩٠-٢٩١.

(٨٠) انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٩.

٤- إذن المريض أو وليه بالجراحة.

٥- أن يغلب على ظن الطبيب نجاح العملية وألا يترتب على فعلها ضرر أكبر^(٨٧).

لأنه إذا غلب على الظن أن العملية لن تنجح، أو أن الضرر المترتب عليها سيكون أكبر كان فعلها من الضرر المنهي عنه حيث إن الشرع نهى عن الضرر والضرار والقاعدة الشرعية أنه (لا ضرر ولا ضرار) (والضرر لا يزال بمثله) (والضرر لا يزال بالضرر) (ويختار أخف الضررين).

٦- أن لا يوجد البديل الأنف منها^(٨٨). فإن وجد الأنف لم يعدل إلى الجراحة، لأن الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، كما لو كان تخفيف الحصى في المثانة بالليزر أهون ضرراً من الجراحة.

وهذه الشروط كما هو ظاهر مبنية في الغالب على قاعدة للشقة تجلب التيسير، كما في الشرط الثاني عند اشتراط الحاجة الضرورية أو التي تنزل منزلة الضرورة، وعلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها، كما هو ظاهر في الشروط الأولى والثالث والخامس والسادس.

مَا ذَاكَ الْأَمْرُ وَلَا تَمْنَعُ مِنْهُم مِّنْهُ خَلَقَ اللَّهُ^(٨٩)، ولا عبرة بدهوى كراهية البعض لجنسه الذي ولد عليه نتيجة عوامل معينة وما يسيبه البقاء على جنسه من الضرر، لأن هذا ضرر متوهم لا يقارن بضرر تغيير خلق الله^(٩٠).

٢- أن يكون المريض محاسناً إلى الجراحة وفيها مصلحة واجبة له. سواء كانت حاجته إليها ضرورية بأن خاف على نفسه البلاك، أو تلف عضو من أعضائه، أو كانت حاجته إلى الجراحة دون ذلك بأن بلغت مقام الحاجة الماسة التي يلحقه مشقة شديدة في ترك الجراحة. أما إن كانت الجراحة خالية من المصلحة ولا حاجة له فيها فتحرم إعمالاً للقاعدة الشرعية لا ضرر ولا ضرار^(٩١).

٣- توفر الأهلية في الطبيب الجراح ومساعديه. بأن يكونوا على علم وبصيرة بالجراحة، وقادرين على إجرائها على الوجه المطلوب. وفي حالة عدم توفر هذا الشرط فلا يحمل إجراء العملية ويكون الطبيب متعلداً وضاراً إذا أجرأها، ويلزمه الضمان، بل ويقع عليه التزير، لأنه لا ضرر ولا ضرار^(٩٢).

(٨٣) سورة النساء، الآية: ١١٩.

(٨٤) انظر: الشثيبي، ١٤٤١هـ، ص ١٩٩.

(٨٥) انظر: المنجد، ١٣٥١هـ، ١٣٠٦/٢، والكلستاني،

١٣٣٧هـ، ١٩٨/٤، والشثيبي، ١٤٤١هـ، ص ١٠٥ -

١٢٢.

(٨٦) انظر: ابن لقمان، ١٤١٢هـ، ١١٧/٨، وابن مفلح، =

= ١٣٩٩هـ، ٤٠٩/٥، والشثيبي، ١٤٤١هـ، ص ١١٢.

(٨٧) انظر: الشثيبي، ١٤٤١هـ، ص ١١٧-١٢٤.

(٨٨) انظر: الفوكاني، ١٣٤٤هـ، ١٢٠٥/٨، وابن القيم،

١٣٧٧هـ، ص ١١٥، والشثيبي، ١٤٤١هـ، ص ١٢٠.

القاعدة الفقهية: (الضرورات تبيح المحظورات) ذلك أن مشقة الخوف من الهلاك جالبة للتخفيف والقاعدة الفقهية: (أن المشقة تجلب التيسير)^(٩٢).

وبهذا ظهر أثر قاعدة (المشقة تجلب التيسير) والقاعدة المتفرعة عنها (الضرورات تبيح المحظورات) في الحكم على هذه الأعمال الطبية.

المسألة الثالثة: في جراحة إزالة الآلام الشديدة

وهذه الجراحة يقصد منها إزالة ضرر ومشقة الألم الشديد الذي تحثه بعض الأمراض، وإن لم يترتب على هذه الأمراض يقين موت كالحالات في المسألة الأولى، ومن الأمثلة على هذه الجراحات ما يلي:

- ١- جراحة التراكومما (الرمح الحبيبي)
- ٢- جراحة استئصال اللوزتين حال التهابهما المزمن.

٣- جراحة استئصال أورام المبيض عند النساء.

٤- جراحة التهاب الوريد الحثري^(٩٣).

والحكم في هذه الحالات كالحكم في حالات المسألة الأولى - وإن لم تكن بخطورتها - وأثر قاعدة المشقة تجلب التيسير في الحكم على هذه الحالات كأثره في الحكم في المسألة الأولى.

(٩٢) انظر: الشافعي، ١٤١٥هـ، ص ١٣٦-١٣٧؛ والسيوطي،

١٤٠٧هـ، ص ١٦٨.

(٩٣) التهاب الوريد الحثري: مرض يصيب جدران الأوردة وتسبب حولها، ورواقه لحث للدم، ويعالج بالجراحة إذا بلغ درجة الخطورة. انظر: القباني، ١٤٥١هـ، ص ٢٩٥-٣٠٣؛ والشافعي، ١٤١٥هـ، ص ١٤١.

المسألة الثالثة: في جراحة إنقاذ المريض من الموت وهي الجراحة التي يبرئها بعض الأطباء بجراحة المحافظة على الحياة، التي إذا لم تجر في الوقت المناسب فإن المريض سيموت غالباً في فترة وجيزة^(٩٤). ومن أمثلتها ما يلي:

١- الجراحة لمعالجة انفجار الزائدة الدودية.

٢- الجراحة لمعالجة استسداد الأمعاء.

٣- الجراحة لمعالجة نزيف الدماغ.

٤- الجراحة لمعالجة نزيف الكبد الحاد^(٩٥).

٥- الجراحة لمعالجة السطام القلبي الحاد^(٩٦).

وإذا أصيب الإنسان بهذا النوع من الحالات التي يخشى عليه الهلاك بسببها يصير حيثئذ مضطراً، ويبلغ بذلك مقام الضرورة التي تبيح فعل المحظورات من تخدير، وكشف عورة، وشق، وقطع، بناء على

(٩٤) انظر: الشافعي، ١٤١٥هـ، ص ١٣٣؛ والتكريني، ١٤٠٢هـ، ص ٢٦٥.

(٩٥) انظر في هذه الجراحات وغيرها: بيوم، دت، ص ١٦٩؛ والتكريني، ١٤٠٢هـ، ص ٢٦٤؛ والشافعي، ١٤١٥هـ، ص ١٣٣-١٣٤.

(٩٦) السطام القلبي الحاد: هي الحالة التي تتوقف فيها قابلية القلب عن الاسترخاء، والانتفاخ الطبيعي، كما تقل إمكانية استيعابه للدم الوريدي الراجع، وذلك ينتج عن التشنج القلبي والتوتر الشرياني بينما يرتفع الضغط الوريدي، ويقول الأطباء إنه إذا لم يتم إسعافه صاحب هذه الحالة بالجراحة اللازمة فإنه يموت خلال نصف ساعة بعد الإصابة. القباني، ١٤٥١هـ، ص ١٣٤٢؛ وانظر: الشافعي، ١٤١٥هـ، ص ١٣٤.

المسألة الرابعة: في الجراحة الصغرى

وهي الجراحة التي يقصد بها إزالة بعض الزوائد من الجسم، وعلاج بعض الجروح وتطهيرها وخياطتها، وقطع الأنسجة الملتصقة، ومعالجة موضعها، والمشقة من عدم إجرائها لاتصل إلى ما عليه الحال في المسألتين السابقتين، ومن أمثلتها ما يلي:

١- جراحة استئصال الزوائد اللحمية في الأنف.

٢- جراحة فتح الطبل.

٣- جراحة شق مجرى الوتر في أصبع اليد^(٩٤).

فهذه الجراحات وإن لم تبلغ حد الضرورة أو قريبا منها كما في حالات المسألتين السابقتين، إلا أن الحاجة متوافرة إلى هذا النوع من الجراحات، والمشقة في عدم إجرائها قائمة، فيجوز إجرائها استنادا إلى القاعدة الفقهية (الحاجة تنزل منزلة الضرورة علمة كانت أو خاصة) ولكن ما أبيع للحاجة يقلر بطلبك الحاجة، وبناء على ذلك فلا يكشف من العورة إلا بقدر إجراء العملية ولا يزداد ولا يعطى إلا غدر موضعي يمنع من ألم العملية، ويحرم تجاوز الطبيب الجراح، أو الطبيب المخدر قدر الحاجة، لأنه (لا ضرر ولا ضرار).

وعلى الطبيب في حالة اجتماع أكثر من حالة جراحية- كما في حالة الحوادث والحرائق- للموازنة بينها فيقدم جراحة إنقاذ الحياة على إزالة الألم الشديد، وإزالة الألم الشديد على الجراحة الصغرى، لأن القاعدة الفقهية تقول (إذا تعارض مستدقان وروحي

(٩٤) انظر: الشطي، ١٤١٥هـ، ص ١٤٨.

أعظمهما ضررا يارتكاب أخفهما)، فإن قدم الصغرى مثلا على إزالة الألم كان ذلك إضرارا منه بالمريض وتملها، والقاعدة الفقهية أنه (لا ضرر ولا ضرار).

فجواز إجراء الجراحة بني على قاعدة الحاجة تنزل منزلة الضرورة المتفرعة عن قاعدة المشقة تجلب التيسير، وعند تعارض الجراحات يقدم الأشد بناء على قاعدة التعارض المتفرعة من قاعدة لا ضرر ولا ضرار، وعند مخالفة الطبيب لهذه الضوابط يحكم بتمليه استنادا إلى قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

المسألة الخامسة: في جراحة التجميل

جراحة التجميل تنقسم إلى قسمين:

١- الجراحة التي يقصد منها إزالة النقص أو التشوه أو التلف اللاحق بالجسم أو جزء منه بسبب عيب خلقي أو مكتسب (طارئ) ومن أمثلتها: التصاق أصابع اليد، واتسداد فتحة الشرج، وتشوه الجلد بسبب الحروق، وكسور الوجه الشديدة بسبب الحوادث. فهي جراحة ضرورية أو حاجية تنزل منزلة الضرورة وبناء عليه فهي جائزة إذ القاعدة الفقهية تنص على أن (المشقة تجلب التيسير) والقاعدة المتفرعة منها تقول إن (الضرورات تبيح المحظورات) والقاعدة المتفرعة الأخرى تنص على (أن الحاجة تنزل منزلة الضرورة).

٢- الجراحة التي يقصد منها تحسين المظهر وإزالة الشيوخة دون حاجة ولا ضرورة ومن أمثلتها: تجميل الأنف بالتصغير أو التكبير، تكبير الثديين، إزالة

الماصرين، في جواز نقل الأعضاء وزرعها، واستدلال كل فريق منهم على رأيه بالأدلة الشرعية التي رآها. وبعد المناقشة المستفيضة بين أعضاء مجلس الجمع رأى المجلس أن استدلالات القائلين بالجواز هي الراجحة، ولذلك انتهى المجلس إلى القرار التالي:

أولاً: إن أخذ عضو من جسم إنسان حي، وزرعه في جسم إنسان آخر، مضطر إليه لإتقاده حياته، أو لاستعادة وظيفة من وظائف أعضائه الأساسية، هو عمل جائز لا يتناقض مع الكرامة الإنسانية، بالنسبة للمأخوذ منه، كما أن فيه مصلحة كبيرة وإحسانة خيرة للمزروع فيه، وهو عمل مشروع وحيد، إذا توافرت فيه الشروط التالية:

١- أن لا يضطر أخذ العضو من المتبرع به ضرراً يخل بحياته العادية، لأن القاعدة الشرعية (أن الضرر لا يزال بضرر عظم ولا بأشد منه)، ولأن التبرع حيث لا يكون من قبيل الإلقاء بالنفس إلى التهلكة، وهو أمر غير جائز شرعاً.

٢- أن يكون إعطاء العضو طوعاً من المتبرع دون إكراه.

٣- أن يكون زرع العضو هو الوسيلة الطيبة الوحيدة الممكنة لمعالجة المريض المضطر.

٤- أن يكون نجاح كل من عمليتي النزع والزرع محققاً في العادة أو غالباً.

لجماعه الوجه. وهذه الجراحة لم تدع لها حاجة ولا ضرورة فتبقى على أصل الحرمة عند بعض العلماء، لأن إجرامها يتطلب تحذيراً، وكشف ضررات وحسن مواد مضرة مثل الهرمونات الجنسية ونحوها مما ثبت ضرره، فيحرم فعلها للطبيب ولطالبها، ولا عبرة بتوهم الرغبة النفسية^(٩٥). فالقاعدة الفقهية المقررة من قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) تنص على أن (الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف) ولا شك أن الأضرار المتوفرة في هذا النوع من الجراحات أعظم من مجرد الضرر النفسي الوهمي.

المسألة السادسة: في نقل عضو من إنسان إلى آخر جاء في القرار الأول من قرارات الدورة الثالثة للمجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي للمعقدة في الفترة من ٢٨/٤ - ٥/٥/١٤٠٥ هـ ما يلي:

(فإن مجلس المجمع الفقهي الإسلامي..... قد نظر في موضوع أخذ بعض أعضاء الإنسان، وزرعها في إنسان آخر مضطر إلى ذلك العضو، لتعويضه عن مثيله المعطل فيه، مما توصل إليه الطب الحديث، وأنجزت فيه إنجازات عظيمة الأهمية بالوسائل الحديثة. وذلك بناء على الطلب المقدم إلى المجمع الفقهي، من مكتب رابطة العالم الإسلامي في أمريكا. واستعرض المجمع الدراسة التي قدمها الشيخ عبد الله السام في هذا الموضوع، وما جاء فيها من اختلاف الفقهاء

(٩٥) انظر: الشنيطي، ١٤١٥ هـ، ص ١٨٧-١٩١؛ والجرمي،

المطلب الثالث: في بعض المسائل الطبية المتعلقة
بالتكاثر والنسب

للسئلة الأولى: في التلقيح الصناعي (أطفال الأنابيب)
جاء في قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي رقم:
١٦ (٤/٣) ما نصه: (بعد استعراضه البحوث المقدمة في
موضوع التلقيح الصناعي (أطفال الأنابيب) والاستماع
لشرح الخبراء والأطباء، وبعد التداول الذي تبين منه
للمجلس أن طرق التلقيح الصناعي المعروفة في هذه
الأيام سبعة، وبناء عليه قرر ما يلي:

أولاً: الطرق الخمس التالية محرمة شرعاً، وممنوعة
منها باتاً لنهاية، أو لما يترتب عليها من اختلاط
الانساب وضياح الأمومة وغير ذلك من المخاذير
الشرعية التالية:

الأولى: أن يجري التلقيح بين نقطة مأخوذة من
زوج وبيضة مأخوذة من امرأة ليست زوجته ثم تزرع
تلك اللقحة في رحم زوجته.

الثانية: أن يجري التلقيح بين نطفة رجل غير الزوج
وبيضة الزوجة ثم تزرع تلك اللقحة في رحم الزوجة.
الثالثة: أن يجري تلقيح خارجي بين بولتي زوجين
ثم تزرع اللقحة في رحم امرأة متطوعة بمثلها.

الرابعة: أن يجري تلقيح خارجي بين بولتي رجل
أجنبي وبيضة امرأة أجنبية وتزرع اللقحة في رحم
الزوجة.

الخامسة: أن يجري تلقيح خارجي بين بولتي

ثانياً: تعبير جائز شرعاً بطريق الأولوية الحالات
الغالية: ١- أخذ المصنوع من إنسان ميت لإقتاذ إنسان
آخر مضطّر إليه. بشرط أن يكون المأخوذ منه مكلفاً،
وقد أذن بذلك حالة حياته.

٢- وأن يؤخذ المصنوع من حيوان مأكول ومذكى
مطلقاً، أو غيره عند الضرورة لزوجه في إنسان مضطّر إليه.

٣- أخذ جزء من جسم الإنسان، لزوجه أو التوقيع
به في جسمه نفسه، كأخذ قطعة من جلده، أو عظمه،
لتوقيع ناحية أخرى من جسمه بها عند الحاجة إلى ذلك.

٤- وضع قطعة صناعية من مصادن أو مواد أخرى
في جسم الإنسان، لعلاج حالة مرضية فيه،
كالتفاسل، وصمام القلب، وغيرهما. فكل هذه
الحالات الأربع يرى المجلس جوازها شرعاً بالشروط
السابقة وقد شارك في هذه الجلسة فريق من الأطباء
لمناقشة هذا الموضوع.....^{١١٥}هـ

وأثر قاعدتي المشقة تجلب التيسير وما تضرع عنها،
ولا ضرر ولا ضرار وما تضرع عنها ظاهر في قرار
المجلس من جهة التأكيد على الضرورة والحاجة للإباحة
النقل، ومن جهة اشتراط عدم الإضرار بالتبويض.

(٩٦) انظر قرارات المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم
الإسلامي، ص ١٥٥-١٥٦.

زوجين ثم تزوج الفقيحة في رحم الزوجة الأخرى.

ثانياً: الطريقتان السادسة والسابعة لا حرج من اللجوء إليهما عند الحاجة مع التأكيد على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة وهما:

السادسة: أن تؤخذ نطفة من زوج ويوضه من زوجته ويتم التلقيح خارجياً ثم تزوج الفقيحة في رحم الزوجة.

السابعة: أن تؤخذ بادرة الزوج وتحقن في الموضع المناسب من مهبل زوجته أو رحمها تلقيحاً داخلياً. والله أعلم.^(٩٧)

وجه أثر القاعدةين: يظهر أثر قاعدة (المشقة تجلب التيسير) وما تفرع منها وقاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وما تفرع منها في قوله ثانياً: الطريقتان السادسة والسابعة لا حرج من اللجوء إليهما عند الحاجة مع التأكيد على ضرورة أخذ الاحتياطات اللازمة حيث بين أن الجواز مبني على وجود الحاجة المقرر في قاعدة (الحاجة تنزل منزل الضرورة) ثم أوجب أخذ الاحتياطات اللازمة عند إجراء عملية التلقيح، لأن عدم أخذ الاحتياطات فيه تعد على إحدى الضروريات الخمس وهي: حفظ النسل، وهذا من أعظم الضرر المنتهي عنه بقاعدة (لا ضرر ولا ضرار) وما تفرع عنها (الضرر لا يزال بمثله) ومن باب أولى ألا يزال بما هو أشد منه.

المسألة الثانية: في زراعة الأعضاء التناسلية^(٩٨)

جاء في قرار الجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٥٧(٨/٦) ما يلي:

(أولاً: زرع الفلدة التناسلية: بما أن الخصية والمبيض يستمران في حمل وإفراز الصفات الوراثية (الشفرة الوراثية) للمتلوق منه حتى بعد زرعهما في متلق جديد، فإن زرعهما محرم شرعاً.

ثانياً: زرع أعضاء الجهاز التناسلي: زرع بعض أعضاء الجهاز التناسلي التي لا تنقل الصفات الوراثية^(٩٩) - كما عدا العورات المغلطة - جائز لضرورة مشروعة ووفق الضوابط والمعايير الشرعية).

وأثر قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) يظهر في تحريم زراعة الفلدة التناسلية لما في ذلك من الضرر المحقق على النسل حيث إنه يؤدي إلى اختلاط الأسباب وهذا ضرر نفته الشرعية في قاعدة لا ضرر ولا ضرار.

وأما أثر قاعدة (المشقة تجلب التيسير) في إباحة زراعة الأعضاء التناسلية التي لا تنقل الصفات الوراثية وذلك عند الضرورة عملاً بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات) المنفوعة عن قاعدة (المشقة تجلب التيسير).

(٩٨) جعلت هذه المسألة في هذا البحث مع أن للبحث السابق لنقل الأعضاء، لأنها تتعلق بالنسب فهي ألصق بهذا البحث. وانظر للاستفادة أحكام نقل أعضاء الإنسان في الفقه الإسلامي للأحمد، ٥٣٨/٢ وما بعدها، والنسب وعلى تأثير المستجدات العلمية في إيجته لأبي ربيعة، ص ٤٨٩ وما بعدها.

(٩٩) كالرحم للمرأة، والخصية للرجل. انظر مجلة مجمع الفقه الإسلامي، ج ٦، ص ٣، ج ٦، ص ٢١٥٥.

(٩٧) انظر قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي للبحث من منظمة المؤتمر الإسلامي، ص ٧٤-٧٥.

المسألة الثالثة: في إسقاط الجنين المشوه عقلياً

جاء في القرار الرابع من قرارات المجمع الفقهي الإسلامي التابع للرابطة في الدورة الثانية عشرة المنعقدة في ١٥-٢٢/٧/١٤١٠هـ ما يلي: (إذا كان الحمل قد بلغ مائة وعشرين يوماً لا يجوز إسقاطه ولو كان التشخيص الطبي يفيد أنه مشوه العقلة إلا إذا ثبت بتقرير لجنة طبية من الأطباء المختصين أن بقاء الحمل فيه خطر مؤكد على حياة الأم، فتتخذ يجوز إسقاطه سواء كان مشوه أم لا، دفعا لأعظم الضررين. قبل مرور مائة وعشرين يوماً على الحمل إذا ثبت وتأكد بتقرير لجنة طبية من الأطباء المختصين الثقات وبناء على الفصوص الفنية بالأجهزة والوسائل المخبرية- أن الجنين مشوه تشوهاً خطيراً غير قابل للعلاج، وأنه إذا بقي وولد في موعده، ستكون حياته سيئة وآلاماً عليه وعلى أهله، فتتخذ يجوز إسقاطه بناء على طلب الوالدين، والمجلس إذ يقرر ذلك: يوصي الأطباء والوالدين بتقوى الله، والتثبت في هذا الأمر. والله ولي التوفيق^(١٠٠)).

وأثر قاعدة لا ضرر ولا ضرار ظاهر في تجويز إسقاط الجنين ولو أكمل مائة وعشرين يوماً، إذا كان في ذلك ضرر على الأم حيث علل الحكم بقاعدة الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وكذلك قاعدة

المشقة تجلب التيسير لها أثر في الحكم بجواز إسقاطه قبل إكماله مائة وعشرين يوماً عند الحاجة التي بينها في القرار، حيث إن الحاجة تنزل منزلة الضرورة، بل إن قاعدة المشقة تجلب التيسير قد بينى عليها الحكم الأول بإسقاطه ولو أكمل مائة وعشرين عند الخوف على الأم، لأن الضرورات تبیح المحظورات وهي المضرورة من المشقة تجلب التيسير.

للمسألة الرابعة: في الإزلام بالفحص الطبي قبل الزواج
ذهب جماعة من العلماء إلى أنه يجوز لولي الأمر الإزلام بالفحص الطبي وإصدار الأنظمة بذلك، وعللوا الحكم بأن الفحص الطبي لا يتغير اختفاً على الحرية الشخصية، لأن فيه مصلحة الفرد أولاً، والجماعة ثانياً، وحتى لو ترتب عليه ضرر خاص فإنه يتحمل لأجل الضرر العام كما تقتضي بذلك القواعد الفقهية (يتحمل الضرر الخاص للضرر العام)، (ويؤتكب أهون الشرين وأخف الضررين وأدنى القسدين)، (ودره لقصة أولى من جلب للمصلحة)^(١٠١).

والقواعد المستدل بها متفرعة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار كما هو معلوم.

المطلب الرابع: في بعض المسائل الطبية المتعلقة بجوانب علمية أخرى

المسألة الأولى: في الاستسحاق البشري

هرف الاستسحاق بأنه: توليد كائن حي أو أكثر، إما

(١٠٠) انظر: قرارات المجمع الفقهي الإسلامي، التابع للرابطة العالم الإسلامي ص ٢٧٧، وانظر: الرميضان، ١٤١٩هـ، ص ٥٠.

(١٠١) انظر: القراء عالمي، ١٤٢٧هـ، ص ٢٨٤-٢٨٥ و ٢٨٦، انظر، ١٤٢٦هـ، ص ٣٠٦-٣١٢.

بنقل النواة من خلية جسدية إلى بيضة متزوجة النواة، وإما بتشطير بيضة مخضبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء^(١٠٦). وقد قرر مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي بشأن الاستنساخ^(١٠٧) ما يلي:

(١٠٦) قرارات توصيات مجمع الفقه الإسلامي المبتثق من منظمة المؤتمر الإسلامي، ص ٣١٩، وفهم من التصريف أن الاستنساخ البشري نوهان: الأول: وهو الذي أشار إليه بقوله: (إما بنقل النواة من خلية جسدية إلى بيضة متزوجة النواة) وهو المعروف بالاستنساخ الجسدي، حيث تؤخذ الخلية من أي موضع من الجسم، فهذا النوع خارج الإطار الطبيعي لتكاثر الإنسان، فهو لا يحتاج إلى معايرة جنسية، بل ولا إلى حيوان منوي لتطعيم البيضة، ولم يتجس هذا النوع بعد على الإنسان نكاشي: وهو الذي أشار إليه بقوله: (وإما بتشطير بيضة مخضبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء) وهو المعروف بالاستنساخ الجنيني أو بالتشطير (الاستمك) الذي يتم في إطار الحيوان المنوي والبيضة عن طريق دمج الحيوان المنوي الذكر مع البيضة للأنثى صناعياً كما هو الحال في أطفال الأنابيب، وعندما تبدأ البيضة المخضبة بالانقسام إلى خليتين يضاف إليهم معين لإزالة الغشاء المحيط بها، ثم تفصل الخليتان وتوضع كل منهما في غشاء خلوي ينزل عن الغشاء المتسرق مصنوع من بعض الطحالب البحرية، فيكون الناتج هنذا بيضتين متطابقتين تحملان الصفات الوراثية نفسها، ويمكن زرع كلا البيضتين في رحم الأم أو لزوج إحداهما وتحمداً الأخرى في وسائل التبروير عند درجة ٨٠ تحت الصفر لحين الاحتياج إليها، ويمكن بهذه الطريقة نسخ أي عدد من الأجنة. وهناك نوع ثالث لم يشر له التصريف وهو الاستنساخ المعشري والذي يقوم على استنساخ بعض الأعضاء كالجذع مثلاً. انظر: إبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص ١٢٥ وما بعدها؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٧٠ وما بعدها.

(١٠٧) في القرار رقم ٩٤ (١٠/٢) من قرارات الدورة الماضية

(أولاً: تحريم الاستنساخ البشري بطريقتيه المذكورتين، أو بأي طريقة أخرى تؤدي إلى التكاثر البشري. ثانياً: إذا حصل تجاوز للحكم الشرعي المبين في الفقرة (أولاً) فإن آثار تلك الحالات تعرض أحكامها الشرعية. ثالثاً: تحريم كل الحالات التي يفهم فيها طرف ثالث على العلاقة الزوجية سواء أكان رهما أم بيضة أم حيواناً منوياً أم خلية جسدية للاستنساخ. رابعاً: يجوز شرعاً الأخذ بتقنيات الاستنساخ والجنسمة الوراثية في مجالات الجراثيم ومسائر الأحياء الدقيقة والنبات والحيوان في حدود الضوابط الشرعية بما يحقق المصالح ويبرأ المفسد.

خاصاً: مناشدة الدول الإسلامية إصدار القوانين والأنظمة اللازمة لخلق الأبواب المباشرة وغير المباشرة أمام الجهات المحلية أو الأجنبية والمؤسسات البحثية واقتياد الأجانب للمحلولات دون اغتياذ البلاد الإسلامية ميداناً لتجارب الاستنساخ البشري والترويج لها.....).

وبالنظر في قرار المجمع، وفي البحوث المختلفة حول الاستنساخ بوجهه المتصور عليها في قرار المجمع^(١٠٨)

٢٣-٢٨/٢/١٤١٨هـ فولد أعذت الشاهد وتركت الجزء

الأخير من القرار المصنف في: قرارات المجمع ص ٣٧٠-

٣٢١.

(١٠٨) انظر للاستزادة بحث الاستنساخ ضمن: إبراهيم،

١٤٢٦هـ، ص ١٢٥، والقره داغي، ١٤٢٧هـ،

ص ٣٧٠ وما بعدها؛ وبحوث عن الاستنساخ لكل من محمد

السلامي، وحسن الشافعي، وأحمد الجدي، وصالح "

فالمبدأ من العلاج الجيني: (إصلاح الخلل في الجينات، أو تطويرها، أو استئصال الجين المسبب للمرض واستبدال جين سليم به^(١٠٧)).

وقد جاء في قرار الجمع الفقهي التابع لرابطة العالم الإسلامي^(١٠٨) بشأن استفادة المسلمين من علم الهندسة الوراثية^(١٠٩) - ومنها العلاج الجيني - ما يلي:

(... وقد تبين للمجلس: أن محور علم الهندسة الوراثية هو التعرف على الجينات (المورثات) وعلى تركيبها، والتحكم فيها من خلال حذف بعضها - لمرض أو غيره - أو إضافتها، أو دمجها بعضها مع بعض لتغيير الصفات الوراثية الخلقية.

ويعد النظر والتدريس والمناقشة..... يقرر المجلس ما يلي:

ثانياً: الاستفادة من علم الهندسة الوراثية في الوقاية من المرض أو علاجه، أو تخفيف ضرره بشرط أن لا يترتب على ذلك ضرر أكبر.

ثالثاً: لا يجوز استخدام أي من أدوات علم

وجلت أن تحريم الجمع وغيره من العلماء للاستئناس رغم أن فيه بعض للمصالح - منها حل بعض مشاكل العمى التي لا حل لها من غيره من الطرق - يرجع إلى رجحان مفاسده - ومنها: تغيير خلق الله، وتشويه الأجنة ولقطها، وتضييع النسب... إلخ. على المصالح التي يمكن أن يقدمها الاستئناس وهذا باختصار تطبيق لقاعدة (درء المفاسد أولى من جلب المصالح) المتفرعة عن قاعدة (لا ضرر ولا ضرار).

ذلك أنه لما غلبت مضاره، كان في العمل به إضرار بالدين، والنفس، والنسل، وهذه ثلاث من الضرورات التي جاءت الشريعة بالحفاظ عليها وتحريم كل ما يضر بها. وهذا هو عمل قاعدة (لا ضرر ولا ضرار).

المسألة الثانية: في العلاج الجيني (العلاج بالمورثات) عرف العلاج الجيني بأنه: (عبارة عن تحويل وراثي لخلايا المريض بهدف علاج الأمراض)^(١١٠).

وقيل هو: (إدخال جين سليم مكان الجين المصاب إلى خلايا المرضى المصابين بعيب وراثي)^(١١١).

(١٠٧) القره داغي، ١٤٢٧هـ، ص ٣١١.

(١٠٨) القرار الأول من قرارات الدورة الخامسة عشرة للجمعية في ١١-١٥/٧/١٤١٩هـ، انظر: قرارات الجمع، ص ٣١١ وما بعدها.

(١٠٩) عرف علم الهندسة الوراثية بأنه: علم يهتم بدراسة التركيب الوراثي للخلية الحية، ويستهدف معرفة القوانين التي تتحكم بالصفات الوراثية من أجل التدخل فيها وتعديلها، وإصلاح العيوب التي تظهر عليها. الموسوعة الفقهية الشريعة لأحمد كتمان، ص ٩٦٦.

« الكرم في العدد العاشر، الجزء الثالث من مجلة مجمع الفقه الإسلامي، ص ١٣٣ وما بعدها؛ وأبو البصل، ١٤١٩هـ، والاستئناس في ميزان الشريعة ضمن: الأضرار، ١٤٢٦هـ، ص ٧ وما بعدها، وتوضيحات الدورة الفقهية الطبية التاسعة - رؤية إسلامية لبعض للمشاكل الطبية - المجلد البيضاء ٨- ١٤١٨/٢/١١.

(١١٠) انظر: الجمعية الطبية البريطانية، ١٩٩٥م، ص ١٣٤ وإبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص ٧٥.

(١١١) انظر: منك، ١٩٩٥م، ص ١٩٨ وإبراهيم، ١٤٢٦هـ، ص ٧٥.

والمختبرات يتقوى الله واستشعار رقايبه، والبعد عن الإضرار بالفرد والمجتمع والبيئة).

وعند النظر أجد أن أهم ما بني عليه هذا القرار وغيره من البحوث والأحكام التي أصدرها بعض العلماء^(١١٠) بخصوص الهندسة الوراثية ومنها العلاج الجيني قاعدة (المشقة تجلب التيسير) وقاعدة (لا ضرر ولا ضرار) حيث جوزوا العلاج الجيني للضرورة بشرط أن يكون الضرر المترتب على ارتكاب المخطور أقل من الضرر المترتب على وجود حالة الضرورة، وهذا أخذ بقاعدة (الضرورات تبيح المحظورات بشرط عدم نقصانها عنها) وهذه مأخوذة من قاعدة (المشقة تجلب التيسير)، ثم حرموا على العاملين في هذا المجال الإقدام على هذا العلاج إذا ترتب عليه ضرر بمائل أو أكبر وهذا مبني على أن (الضرر لا يزال بالضرر)، (والضرر الأشد يزال بالضرر الأخف)، (ويختار أخف الضررين)، وغير ذلك من القواعد المتفرعة من قاعدة (لا ضرر ولا ضرار)، وأنه لا حيلة بالمصالح الموجودة في هذا العلاج إذا ترتبت عليه مفسد أعظم (لأن درء المفسد أولى من جلب المصالح).

الهندسة الوراثية ووسائله في الأغراض الشريرة والعنوانية، وفي كل ما يحرم شرعاً.

رابعاً: لا يجوز استخدام أي من أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله للبحث بشخصية الإنسان، ومستوياته الفردية، أو للتدخل في بنية المورثات (الجينات) بدعوى تحسين السلالة البشرية.

خامساً: لا يجوز إجراء أي بحث أو القيام بأية معالجة أو تشخيص يتعلق بمورثات إنسان ما إلا للضرورة وبعد إجراء تقييم دقيق وسابق للأخطار والفوائد المحتملة المرتبطة بهذه الأنشطة، وبعد الحصول على الموافقة المقبولة شرعاً مع الحفاظ على السرية الكاملة للنتائج، ورعاية أحكام الشريعة الإسلامية الغراء القاضية باحترام الإنسان وكرامته.

سادساً: يجوز استخدام أدوات علم الهندسة الوراثية ووسائله في حقن الزراعة وتربية الحيوان شريطة الأخذ بكل الاحتياطات لمنع حدوث أي ضرر ولو على المدى البعيد-بالإنسان أو الحيوان، أو البيئة.

سابعاً: يدعو المجلس الشركات والمصانع للتوجه للمواد الغذائية والطبية وغيرها من المواد المستفيدة من علم الهندسة الوراثية، إلى اليقظة من تركيب هذه المواد، ليتم التعامل والاستعمال عن بيئة حذراً بما يضر أو يحرم شرعاً.

ثامناً: يوصي المجلس الأطباء وأصحاب المعامل،

(١١٠) انظر: الفقه دافعي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٠١ وما بعدها؛

والنصار، ١٤٢٦هـ، ص ٧٥ وما بعدها؛ وأبو البصل،

١٤٦٩هـ، ص ١٧٩.

المسألة الثالثة: في البصمة الوراثية^(١١)

عرف المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي البصمة الوراثية وذكر شيئاً من أحكامها في قراره السابع من قرارات الدورة السادسة عشرة المنعقدة في ٢٦-١٠/١٤٢٢هـ. وقد جاء في القرار ما يلي:

(وبعد النظر إلى التعريف الذي سبق للمجمع اعتماده في دورته الخامسة عشرة ونصه: "البصمة الوراثية هي البنية الجينية (نسبة إلى الجينات أي المورثات)، التي تدل على هوية كل إنسان بعينه.

وأفادت البحوث والدراسات العلمية أنها من الناحية العلمية وسيلة ممتازة بالذقة، لتسهيل مهمة الطب الشرعي. ويمكن أخذها من أي خلية (بشرية) من الدم، أو اللعاب، أو المتني، أو البول، أو غيره"..... وقد تبين من البحوث والدراسات والمناقشات أن نتائج البصمة الوراثية تكاد تكون قطعية في إثبات نسبة الأولاد إلى الوالدين، أو تفسيهم عنهما وفي إسناد

(١١) وصفت البصمة الوراثية بأنها: المادة الموروثة الموجودة في خلايا جميع الكائنات الحية، وهي مثل تحليل الدم أو بصمات الأصابع أو المادة اللونية أو الشعر أو الأنسجة، تبين مدى التشابه والتماثل بين الشقين أو الاختلاف بينهما، فهي بالاعتماد على مكونات الجينوم البشري الشفرة التي تحدد مدى الصلة بين المتماثلات، وتجزم بوجود الفرق أو التباين بين المتماثلات عن طريق معرفة التركيب الوراثي للإنسان في ظل علم الوراثة أحد علوم الطب الحديث، ١٤٢٣هـ، ص ٥٧. وانظر للاستزادة: السبيل، ١٤٢٣هـ، والبهالي، ١٤٢١هـ، والتجار، ١٤٢٦هـ، ص ١٥٥ وما بعدها؛ والقره داغي، ١٤٢٧هـ، ص ٣٣٧ وما بعدها.

العينة (من الدم أو المتني أو اللعاب) التي توجد في مسرح الحادث إلى صاحبها..... وأن الخطأ في البصمة الوراثية ليس وارداً من حيث هي، وإنما خطأ في الجهد البشري أو عوامل التلوث ونحو ذلك، وبناء على ما سبق قرر ما يأتي:

أولاً: لا مانع شرعاً من الاعتماد على البصمة الوراثية في التحقيق الجنائي واختيارها وسيلة لإثبات في الجرائم التي ليس فيها حد شرعي ولا قصاص..... وذلك يحقق العدالة والأمن للمجتمع ويؤدي إلى نيل الجرم عقابه ويثيرة للمتهم، وهذا مقصد مهم من مقاصد الشريعة.

ثانياً: إن استعمال البصمة الوراثية في مجال النسب لابد أن يحاط بمنتهى الحذر والحيطه والسرية، ولذلك لابد أن تقدم النصوص والقواعد الشرعية على البصمة الوراثية.

ثالثاً: لا يجوز شرعاً الاعتماد على البصمة الوراثية في تقي النسب، ولا يجوز تقديمها على اللعان.

رابعاً: لا يجوز استخدام البصمة الوراثية بقصد التأكد من صحة الأنساب الثابتة شرعاً، ويجب على الجهات المختصة منعه وفرض العقوبات الزاجرة؛ لأن في ذلك المنع حماية لأعراض الناس وحصولاً لأمنهم.

خامساً: يجوز الاعتماد على البصمة الوراثية في مجال إثبات النسب في الحالات الآتية: أ- حالات التنازع على مجهول النسب بمختلف صور التنازع التي ذكرها الفقهاء، سواء أكان التنازع على مجهول النسب

يشترك فيها التخصصون الشرعيون ،
والأطباء ، والإداريون وتكون مهمتها
الإشراف على نتائج البصمة الوراثية ،
واعتماد نتائجها.

ج) أن توضع آلية دقيقة لمنع الانتحال والغش ،
ومنع التلوث وكل ما يتعلق بالجهد البشري في
حقل مختبرات البصمة الوراثية حتى تكون
النتائج مطلقة للواقع وأن يتم التأكد من دقة
المختبرات ، وأن يكون عدد المورثات (الجينات)
المستعملة للفحص بالقليل الذي يراه
المختصون ضرورياً وفقاً للشك (١) .

وهذا القرار وإن لم يصرح باستناده إلى قاعنتي المشقة
تجلب التيسير ولا ضرر ولا ضرار ، أو إحداهما إلا أن
تأثير القاعنتين في توجيه الأحكام في القرار لا يخفى على
المتأمل ذلك أن تجويز الجميع العمل بالبصمة الوراثية في
حالات ، ومنعه في حالات أخرى وتأكيد على أخذ
الحذر في استعمالها في مجال النسب ، وتوصياته للدولة في
آخر القرار ، قائم على الموازنة بين المفسد والمصلح ،
ودفع أعظم الأضرار ، فمثلاً تحريم الاعتماد على البصمة
الوراثية في نفي النسب ، وفي استعمالها بقصد التأكد من
صحة الأسساب الثابتة شرعاً معتمد على رجحان المفسد
للتربة على ذلك الأمر ، وأن الأضرار الواقعة به في هذا
المجال أعظم بكثير من الأضرار الواقعة بتركه ، وأما تجويز
الاعتماد على البصمة الوراثية في إثبات النسب في حالات
أخرى فمبني على رجحان المصلح على للمفسد وأن

بسبب القضاء الأدلة أو تساويها ، أم كان بسبب
الاشتراك في وطء الشبهة ونحوه .

ب- حالات الاشتباه في المواليد في
المستشفيات ، ومراكز رعاية الأطفال ونحوها ، وكذا
الاشتباه في أطفال الأنابيب .

ج- حالات ضياع الأطفال واختلاطهم ،
بسبب الحوادث أو الكوارث أو الحروب وتصل معرفة
أهلهم ، أو وجود جثث لم يمكن التعرف على هويتها ،
أو بقصد التحقق من هويات أسرى الحروب
والمفقودين .

سادساً : لا يجوز بيع الجينوم البشري ^(١١٧) لجنس أو
لشعب أو لفرد لأي غرض كما لا تجوز هبتها لأي
جهة ، لما يترتب على بيعها أو هبتها من مفسد .

سابعاً : يوصي الجميع بما يأتي :

أ) أن تمنع الدولة إجراء الفحص الخاص بالبصمة
الوراثية إلا بطلب من القضاء ، وأن يكون في
مختبرات للجهات المختصة ، وأن تمنع القطاع
الخاص الهادف للربح من مزاوله هذا الفحص
لما يترتب على ذلك من المخاطر الكبرى .

ب) تكوين لجنة خاصة بالبصمة الوراثية في كل دولة

(١١٧) الجينوم البشري هو : مجموع الجينات (الوحدات الأساسية
للوراثة) الموجودة على الصبغيات (الكروموسوم) في الخلية
الإنسانية (الوحدة التركيبية الأساسية للحيوة المكونة للأنسجة ،
وهي الوحدة الأصغر للكائنات الحية) انظر : أحكام الهندسة
الوراثية للشويخ ، ص ٢٥-٢٦ .

على رأي كل واحد في الضرر الأعظم وفي مقدار المشقة الجالبة للترخيص، وكذلك في قدر الضرورة الميعة للمحظور. فهل الضرر الأعظم هو ما يترتب على ترك التشريع وما يؤدي إليه من جهالة طلاب الطب، ومعلوم ما في هذا من الضرر العظيم ليس فقط على الطلاب بل على الأمة كلها؟ أو أن الضرر الأعظم هو ما يؤدي إليه التشريع من امتحان وإهانة لكرامة الميت، فمن قال بالأول أجازته، ومن رأى الثاني حرمه. ثم هل مشقة ضرورة التعلم الطبي كافية لإباحة تشريع الجثة مع ما يصاحبها من محظور الامتحان أم لا؟ من قال بأنها كافية أباح، ومن قال بعدم الكفاية حرم. وهنا ظهر جلياً أثر القاعدتين على حكم التشريع.

وحتى من قال بالجواز لم يطلق ذلك بل قيده بقبود راجعة إلى القاعدتين مدار البحث في الجملة، فمنهم من قيد الإباحة بمبحث الكفار دون المسلمين، لأن الضرورة تدفع بهذا والقاعدة أن الضرورة تقدر بقدرها فلا حاجة بعد ذلك لامتحان جثة المسلم^(١١٤).

(١١٤) حيث جاء في قرار هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية في حكم التشريع رقم (٤٧) ١٣٩٦/٨/٢٠هـ ما يلي: «وإنما بالنسبة للمسلم الثالث وهو: التشريع للضرر التنليسي فنظراً إلى أن الشريعة الإسلامية قد جاءت بمحصّل المصلح ونكبتها، وبلغه الفساد وتقليدها، وباركناك أدنى الضررين تفويت أحدهما، وأنه إذا تعارضت المصالح أخذ بأرجحها، وحيث إن تشريح غير الإنسان من الحيوانيات لا يفي عن تشريح الإنسان وحيث إن في التشريح مصلح كثيرة»

الضرر بالاعتماد على البصمة أهون من ضرر تركها، وهذا كله كما هو معلوم هو عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها كدواء القاسد أولى من جلب المصلح، ويختار أهون الضررين، وتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام وغيرها من القواعد المقترحة عن قاعدة لا ضرر ولا ضرار، التي هي أهم قاعدة بني عليها هذا القرار، لأنه قائم على دفع الضرر الذي يترتب هذه القاعدة أما قاعدة المشقة تجلب التيسير فإثرها يظهر في كون تجويز الاعتماد على البصمة الوريثية إنما هو قائم على الحاجة التي تنزل منزلة الضرورة علمية كانت أو خاصة إذ إن حاجة المجتمع للتأكد من بعض الجرائم، والتحقق من بعض الأسباب حاجة ومشقة تجلب التيسير.

المطلب الخامس: في بعض المسائل المتعلقة بالمصلحين والمطهرين في المجال الطبي

المسألة الأولى: في التشريع للعلماء الطبي

من الأمور المهمة بالنسبة لطلاب الطب التعرّف عملياً بواسطة تشريح جثة إنسان ميت، حيث إن التشريع له أهمية بالغة لطلاب الطب من جهة معرفة أجزاء جسم الإنسان عملياً، ومن جهة التعرّف على الجراحة إلى غير ذلك من الفوائد التي لا تحصى وقد اختلف العلماء المعاصرون في جواز التشريح^(١١٥) بناءً

(١١٥) انظر في التشريح والحدال فيه والتزجيج، الشافعي، ١٤١٥هـ، ص ١٧٠ وما بعدها، وأبو سليمان، ١٤٢٣هـ، ص ١٨٤ وما بعدها.

٣- جث النساء لا يجوز أن يتولى تشريحها غير الطبيبات إلا إذا لم يوجدن.

وهذه القيود التي قيد بها جواز التشريح ترجع إلى قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها مثل قاعدة الضرورات تبيح المحظورات، والحاجة تنزل منزلة الضرورة، وقاعدة لا ضرر ولا ضرار، فمثلاً في ثلاثة: جث النساء لا يجوز أن يتولى تشريحها إلا النساء عند الضرورة للمينة في واحد والثين، ذلك راجع إلى قاعدة الضرورة تقدر بقدرها حيث إن اطلاع الجنس على جنسه أهون من اطلاع الجنس الآخر وما أن التشريح جاز للضرورة فيكتفى بما يدفعها دون تجاوز. والذي يقوم بالتشريح يجب عليه أن يتقيد بذلك ومخالفته تعد وإضرار، والقاعدة أنه لا ضرر ولا ضرار والقاعدة المقررة عنها يختار أخف الضررين ولا شك أن اطلاع النساء على جث النساء أهون وأخف ضرراً من اطلاع الرجال عليهن.

وبهذا ظهر جلياً مقدار تأثير القاعنتين في حكم التشريح.

المسألة الثالثة: في كشف العورة للفقهي الطبي^(١١٦)
الأصل حرمة كشف الإنسان عن عورته^(١١٧)،

(١١٦) هذه المسألة ليست معاصرة من حيث هي فقد تكلم فيها العلماء في القدم ولكن الجليلي هو التوسع في هذا الأمر دون ضابط، بل أصبح الذي يتكر كشف العورة لغير حاجة في هذا الزمان هو المختصين - والله المصان - لذلك رأيت من الواجب إضافتها كما كسالة فدية حنيفة.

(١١٧) عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم =

والجمع الفقهي التابع لرابطة المالم الإسلامي في قراره حول التشريح^(١١٥) وبعد إجازته له بناء على الضرورات التي دعت إلى تشريح جث الموتى، والتي يصور بها التشريح مصلحة تروى على مفسدة انتهاك كرامة الإنسان الميت نص على أن غرض تعليم الطب وتعلمه كما هو الحال في كليات الطب من الأغراض التي يباح التشريح لها ولكن بمراعاة القيود التالية:

١- إذا كانت الجثة لشخص معلوم، يشترط أن يكون قد أذن هو قبل موته بتشريح جثته، أو أن يأذن بذلك ورثته بعد موته، ولا ينهي تشريح جثة معصوم الدم إلا عند الضرورة.

٢- يجب أن يقتصر في التشريح على قدر الضرورة، كيلا يعيث بجث الموتى.

= ظهرت في التقدم العلمي في مجالات الطب للمخطة- فإن المجلس يرى جواز تشريح جثة الأدمي في الجملة إلا أنه نظراً إلى غاية الشريعة الإسلامية بكرامة المسلم ميتاً كتمانها بكرامته حياً وذلك لما روى أحمد وأبو داود وابن ماجه عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: كسر عظم الميت ككسره حياً ونظراً إلى أن التشريح فيه امتحان لكرامته، وحيث إن الضرورة إلى ذلك منتبهة بتيسر الحصول على جث أموات غير معصومة- فإن المجلس يرى الاكتفاء بتشريح مثل هذه الجثث، وعدم التعرض بجث أموات معصومين والحال ما ذكر). انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص ٤٢٤.

(١١٥) هو القرار الأول من قرارات الدورة العاشرة المتخذة في ٢٤/٦/١٤٠٨هـ، انظر قرارات مجمع الفقه الإسلامي ص ٢١٢.

وجواز كشف العورة حاجة العلاج من الأمراض مبني كما سبق على وجود وتحقيق الضرورة والحاجة الماسة إلى كشف العورة فلا يحل للأطباء وغيرهم من العاملين في المجال الطبي كشف عورة المريض إلا عند الحاجة الماسة، فلا يحل لأدنى وجع، وبالإضافة إلى وجود الضرورة، أو الحاجة بشرط لكشف العورة شروط أخرى منها:

١- تملأ الوسائل التي يمكن بواسطتها تحقيق مهمة الفحص دون كشف العورة، فإذا وجدت الوسائل الفنية لم يحز للطبيب ولا لغيره كشف عورة المريض لاتقاء الحاجة.

٢ يشترط في الذي يقوم بكشف العورة للحاجة أن يكون من جنس المريض فلا يحل للطبيب والممرض وغني الإشاعة ونحوهم من الرجال أن يكشفوا على امرأة مريضة مع وجود طيبة ومعرضة، والعكس صحيح فلا يصح للطبية والمعرضة ونحوها الكشف على الرجل مع وجود طبيب ومعرض ونحوهم، لأن الضرر ي زال، ولا ضرر ولا ضرار، وي زال الضرر الأشد بالضرر الأخف، ويشار أخف الضررين. ولاشك أن اطلاع المرأة على عورة المرأة أهون شراً وأخف ضرراً من اطلاع الرجل عليها، والعكس صحيح.

٣- في حالة تعذر الشرط السابق لمنح المائل مطلقاً، أو في التخصص المرضي المحتاج إليه يشترط عدم الخلو، لأن الحاجة أجازت النظر لا الخلو فتبقى محرمة.

ولكن استثنى العلماء من هذا الحكم حالة الضرورة أو الحاجة-المنزلة منزلتها- إلى العلاج، مستثنين في هذا إلى القاعدة الشرعية: (المشقة تجلب التيسير) والقاهدين المتضرعين عنها: (الضرورات تبيح المحظورات) و(الحاجة تنزل منزلة الضرورة عامة كانت أو خاصة) والمشقة اللاحقة بسبب المرض من أسباب التخفيف والتيسير، ولذلك فالضرورة إلى العلاج تبيح المحظور، والحاجة الماسة إلى العلاج تنزل منزلة الضرورة وإن لم تبلغها. قال الإمام المزمع عبد السلام: "ستر العورات والسوءات واجب، وهو من أفضل المروءات، وأجمل العادات، ولا سيما في النساء الأجنبية، لكنه يجوز للضرورات والحاجات. أما الحاجات فكنظر كل واحد من الزوجين إلى صاحبه... ونظر الأطباء لحاجة المداواة... وأما الضرورات فكتقطع السطح^(١١٨) المهلكات ومداواة الجراحات المتلفات ويشترط في النظر إلى السوات لقيعها من شدة الحاجة ما لا يشترط في النظر إلى سائر العورات، وكذلك يشترط في النظر إلى سواة النساء من الضرورة والحاجة ما لا يشترط في النظر إلى سواة الرجال^(١١٩)"

^(١١٨) قال: "لا ينظر الرجل إلى عورة الرجل، ولا المرأة إلى عورة المرأة" أخرجه مسلم في كتاب الحيض باب تحريم النظر إلى العورات صحيح مسلم بشرح النووي ٣٠/٤.

^(١١٩) السطح: جمع سلعة بكسر السين: شدة-زيادة-تطويعن الجند واللحم، انظر: ابن القيم، (دع)، ١٣٨٩/٢ وابن منظور، ١٦٠/٨، ١٦٤١٠.

^(١٢٠) انظر: ابن عبد السلام، ١٤٤٠هـ، ١٠٨/٢.

الشرعية (لا ضرر ولا ضرار) وبغيرها.

الثاني: عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالباً في جانب الإباحة، فالمشقة والضرورة والحاجة أباحت كشف العورة، بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يظهر غالباً في جانب المنع فلا يجوز كشف الرجل على المرأة مثلاً مع وجود المرأة والعكس صحيح. وأتقن هنا قرار مجمع الفقه الإسلامي التابع للمؤتمر الإسلامي بشأن مداواة الرجل للمرأة حيث جاء فيه ما يلي: (الأصل أنه إذا توفرت طيبة متخصصة يجب أن تقوم بالكشف على المريضة وإذا لم يتوافر ذلك فتقوم بذلك طيبة غير مسلمة ثقة، فإن لم يتوافر ذلك يقوم به طيب مسلم، وإن لم يتوافر طيب مسلم على أن يطلع من جسم المرأة على قدر الحاجة في تشخيص المرض ومداواته ولا يزيد عن ذلك وأن يغض الطرف قدر استطاعته، وأن تتم معالجة الطيب للمرأة هذه بحضور محرم أو زوج أو امرأة ثقة خشية الخلوة، ويوصي بما يلي: أن تولي السلطات الصحية جُلَّ جهدها لتشجيع النساء على الانخراط في مجال العلوم الطبية والتخصص في كل فروعهما، وخاصة أمراض النساء والتوليد، نظراً لندرة النساء في هذه التخصصات الطبية، حتى لا تضطر إلى قاعدة الإماء^(١٢١)).

٤- الاقتصاد على قدر الحاجة، فلا يتجاوز إلى كشف ما لا حاجة إلى كشفه، لأن الضرورة تقدر بقدرها، والمتجاوز تقدر بمضار، لأنه لا ضرر ولا ضرر.

٥- الاقتصاد على الوقت المحتاج إليه في الفحص فلا يزداد عليه لتشوف الشرع إلى ستر المورات، ولأن الضرورة تقدر بقدرها، ولأن ما جاز لعذر بطل بزواله.

٦- تقديم المسلم والمسلمة على الكفار إلا عند التصدر، لأن ضرر اطلاع المسلم أخف من اطلاع الكافر^(١٢٢).

وتأثير القاعدتين في الحكم والشروط بين وواضح وتوضيح الواضحات من القاضحات. ولكنني أبين الفرق بين تأثير قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها وبين تأثير قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها حيث إنه يظهر في هذه المسألة بصورة أوضح من غيرها. فالفرق يظهر من وجهين:

الأول: أن عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالباً في ما لا يد لاین آدم فيه كحالة الضرورة والحاجة المرضية الميعة لكشف العورة. بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون في ضبط تصرفات القائمين على حالة الضرورة والحاجة، فلا يصح أن يطلع مثلاً الطيب الرجل على عورة المرأة مع وجود الطيبة، فإن فعل كان الفعل ضرراً فنته وحرمته الشريعة بالقاعدة

(١٢١) انظر قرارات مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي، (دست)، ص ٢٧٤-٢٧٥، في القرار رقم ٨١ (١٢/٨).

(١٢٢) انظر: الفوزان، ١٤٢٤هـ، ص ٢١٧ وما بعدها والمحمدي، ١٤٢٧هـ، ص ٥٢٨-٥٢٩، والشطي، ١٤١٥هـ، ص ٢٢٥-٢٢٦.

المسألة الثالثة: في أخلاق العاملين في المجال الطبي
في ضوء قاعدتي (المشفقة تجلب التيسير) و (لا ضرر ولا ضرار).

١- قاعدة المشفقة تجلب التيسير وما تفرع عنها: المرض من أهم أسباب التخفيف، وهو من المشاق التي حتمها هذه القاعدة بالتيسير، والمجال الطبي هو موضع العناية بالمرضى وعلاجهم ودفع المشاق عنهم، لذلك كله كان على العاملين في المجال الطبي من أطباء وطبيبات وممرضين وممرضات، وفنيي الأشعة، والتخدير، والمختبر، والتنظير، والصيدلة، وغيرهم أن يكونوا على دراية وفهم بهذه القاعدة التي تعد من أهم القواعد الشرعية التي تحكم عملهم، ومن ثم تطبيقها والالتزام بها بضوابطها. فعلى الطبيب فهم المشقة التي تجلب التيسير، ثم عليه فهم الضرورة المبيحة للمحظور، والحاجة التي تنزل منزلة الضرورة، فمثلاً عليه أن يعلم أنه لا يحمل له أن يكشف عورة المريض إلا لحاجة حقيقية لا وهمية، كذلك لا يجري الجراحة إلا لضرورة، أو حاجة، ولا يتجاوز بالعملية مقدار الحاجة، ولا يقطع عضواً إلا إذا كان في بقائه مشقة كبيرة أو خشي على حياة المريض، فهذه مشقة تجلب التيسير بإحالة قطع العضو المهرم الإلتلاف. كذلك على فنيي الأشعة، والتخدير أن يعلموا أنه لا يجوز إجراء التخدير للمرضى ولا إجراء الأشعة الخطيرة إلا في حالة الضرورة والحاجة الملحة وبناء عليه فعليهم أخذ كامل الاحتياطات اللازمة، وإبلاغ الطبيب إذا

كان التخدير مثلاً فيه خطورة أكثر من العملية نفسها، لأن مشقة المرض حثيثاً لا توجب التخفيف بإجراء التخدير مع ما فيه من الخطورة التي تفوق خطورة المرض.

وعلى العاملين في سلك التمريض من رجال ونساء أن يطبقوا القاعدة بعد فهمها، فيعرفوا رخص المرض وتخفيفاته، فيساعدوا المرضى على أداء عباداتهم على قدر استطاعتهم، ويعينونهم على ذلك مستعينين بضعف المرضى، وما هم فيه من حاجة ومشقة، وأن لا تدعواهم هذه الحاجة إلى الترخص فيما لا ترخص فيه خاصة في الخلوة الحرة، وكشف العورة، وغوها. والصيدلة يوجد عندهم مثلاً أدوية خطيرة يحرم صرفها إلا عند الضرورة، وبوصفة طبية، فعليهم التقيد بذلك، وعدم التوسع في صرفها. كذلك على المسئولين عن المستشفيات الاهتمام بفهم هذه القاعدة وأنها لا تعني التوسع غير المنضبط في إباحة الفرمات لأدنى توهم.

كذلك من الأمور الواجب التنبيه عليها أن الطب جهد بشري فهو عرضة للخطأ، فإذا وقع خطأ من أحد العاملين في المجال الطبي غير مقصود، ولا نتيجة إهمال ولا تفریط، ولا جهل، ولا مخالفة الأصول الطبية، فإنه لا إثم على المخيط ولا عقوبة ولو أدى الخطأ إلى تلف، وهذا راجع إلى أن للمشقة تجلب التيسير، لأن ضمان عدم وقوع الخطأ غير ممكن، ولأنه لو عوقب الطبيب الذي قام يواجهه على أكمل وجه، بسبب خارج عن إرادته وقصده، لبقيت الأمة بدون أطباء

هذا بسبب علو قاهر كعدم توفره، أو عدم وجود المال الكافي، لأنه لا ضرر ولا ضرار وما يؤدي إليه جهل العاملين في السلك الطبي من تلف سبب رئيس للضمان على المتلف والمستشفى الموظف، لأن عدم تضييهم ضرر تزله الشريعة بإيجاب الضمان. قال صلى الله عليه وسلم: (من تطيب ولم يعلم منه طب قبل ذلك فهو ضامن)^(١٧٣). قال الخطابي في معالم السنن: (لا أعلم خلافاً في العلاج إذا تعدى قتل المريض كان ضلثاً، والمتعاطي علماً أو عملاً لا يعرفه: متعدد، فإذا تولد من فعله التلف ضمن الدية وسقط عنه القود، لأنه لا يستبد بذلك دون إذن المريض، وجناية الطبيب في قول عامة الفقهاء على عاقلته)^(١٧٤).

وأختم هذه المسألة بما جاء في قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي رقم: ٧٩/١٠/٨ في

وهذه من الشاق المستوجبة للتخفيف. والذي يحكم في هذه القضايا لتحديد نوع الخطأ وهل يضمن بسببه أو لا هو القضاء لضمان حقوق المرضى والعاملين في المجال الطبي حتى لا يقع التساهل المموم.

٢- قاعدة لا ضرر ولا ضرار وما تفرع عنها: هذه القاعدة أهم قاعدة تحكم مسئولية وأخلاق العاملين في المجال الطبي من حيث تقرير ضمانهم لما تلف تحت أيديهم، عند تمييزهم، أو تضريعهم، أو إقدامهم على عمل ما عن جهل منهم به، فالتطبيب مثلاً يضمن إذا علم أن المريض يموت لو لم يجر له الجراحة فوراً فترأخى في تنفيذها دون علو سائق حتى مات المريض، لأن هذا تضريع منه ولا ضرر ولا ضرار^(١٧٥)، وعدم تضمن الطبيب ضرر لا تقبل به الشريعة. كذلك على فني التخدير أن لا يخلو إذا كان يعلم أن التخدير يلحق مضرة أعظم أو مساوية للمرض، لأن الضرر لا يزال بمثله، ويختار أخف الضررين، فإن عمل التخدير مع علمه بالضرر الذي يلحقه لزمه الضمان دفعا للضرر.

والمرضات يضمن إذا قمن بالتضريع بعلم العناية بالأطفال حديثي الولادة مما سبب وفاتهم، لأن عدم تضييهم ضرر يجب إزالته ولا وجه لإزالته عند عدم قصد الجنائية إلا بالضمان. كذلك المستشفيات تضمن ما تلف بسبب الإهمال في توفير أجهزة ما أدت إلى وفاة أحد المرضى كالأوكسجين مثلاً إذا لم يوفر بسبب الترشيد في النفقات المبالغ فيه، وغير المبرر، ولم يكن

(١٧٣) أخرجه أبو داود في كتاب الديات باب فيمن تطيب بغير علم، وقال عنه أبو داود: هذا لم يرو إلا الوليد، لا تدري هو صحيح أم لا. سنن أبي داود ٧١٠/٤، والسنائي في كتاب القسامة باب صفة شبه الصد وعلى من دية الأجنة سنن السنائي ٥٣/٨، وابن ماجه في كتاب الطب باب من تطيب ولم يعلم منه طب ١١٤٨/٢، والدارقطني في كتاب الجنود والديات سنن الدارقطني ١٩٥/٢، والبيهقي في كتاب الجنود باب من مات في الحذر كسر السنن ٣٤١/١٠، والحاكم في المستدرک ٣٣٦/٤، وقال: حدثني صحيح الإسناد ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي في التلخيص بليل المستدرک.

(١٧٤) معالم السنن مطبوع مع سنن أبي داود، ١٣٨٨هـ،

٧١٠/٤.

(١٧٥) انظر: الشافعي، ١٤١٥هـ، ص ٤٩٤ وما بعدها.

سادساً: الاستثناءات بشأن مواطن وجوب الإفشاء أو جوازها ينفي أن ينص عليها في نظام مزاولة المهنة الطبية وغيره من الأنظمة، موضحة ومنصوصاً عليها على سبيل الحصر، مع تفصيل كيفية الإفشاء ولن يكون وتقوم الجهات المسؤولة بتوعية الكافة بهذه المواطن.

ويوصى بما يلي: دعوة نقابات المهنة الطبية ووزارات الصحة وكليات العلوم الصحية بإدراج هذا الموضوع ضمن برامج الكليات والاهتمام به وتوعية العاملين في هذا المجال بهذا الموضوع ووضع المقررات المتعلقة به مع الاستفادة من الأبحاث المقدمة في هذا الموضوع^(١٢٥).

وهذا القرار ظاهر التأثير بقاعدة لا ضرر ولا ضرار، وما تفرع عنها في خلاصه.

وفي سادساً وفي التوصية ظهر حرص المجمع على حصر الاستثناءات وإعلانها والاهتمام بتوعية العاملين بها. كل هذا لدفع الضرر عن المرضى وعدم التوسع في إفشاء أسرارهم.

الخاتمة

أولاً: أهم النتائج

١- قاعدة المشقة تجلب التيسير وما تفرع عنها من أهم القواعد المؤثرة في الأحكام المتعلقة بالمجال الطبي،

(١٢٥) انظر: قرارات مجمع الفقه الإسلامي المتيقن من منظمة المؤتمر الإسلامي، (دفت)، ص: ٢٧١-٢٧٢.

الحورة الثامنة في ١-١٤/١/٧هـ بشأن السري المهنة الطبية حيث جاء فيه: (ربما) يتأكد ويجب حفظ السر على من يعمل في المهنة التي يعود الإفشاء فيها على أصل المهنة بالخلل، كالمهنة الطبية، إذ يركن إلى هؤلاء دور الحاجة إلى محض النصع وتقديم العون فيفضون إليهم بكل ما يساعدهم على حسن أداء هذه المهام الحيوية، ومنها أسرار لا يكشفها المرء لغيرهم حتى الأقربين إليه. خلاصة: تستثنى من وجوب كتمان السر حالات يؤدي فيها كتمانه إلى ضرر يفوق ضرر إفشائه بالنسبة لصاحبه، أو يكون في إفشائه مصلحة ترجح على مضرة كتمانه، وهذه الحالات على ضربين:

أ- حالات يجب فيها إفشاء السر بناء على قاعدة ارتكاب أفعال الضررين لتفويت أشدهما، وقاعدة تحقيق المصلحة العامة التي تقتضي بحتمل الضرر الخاص للرد الضرر العام إذا تعين ذلك لفرقه. وهذه الحالات نوعان:

- ما فيه درء مفسدة عن المجتمع.
- وما فيه درء مفسدة عن الفرد.
- ب- حالات يجوز فيها إفشاء السر لما فيه:
- جلب مصلحة للمجتمع.
- أو درء مفسدة عامة.

وهذه الحالات يجب الالتزام فيها بمقاصد الشريعة وأولوياتها من حيث حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

يستغلوا هذا الترخص أو يتجاوزوه لكشف هوية المريض تباح للحاجة، ولكن يحرم كشفها دون حاجة أو حاجة لا تستدعي الكشف أو مع وجود البديل المقني، لأن هذا ضرر محرم بنص القاعدة الشرعية.

٥- من أهم وأبرز أوجه تأثير قاعدة لا ضرر ولا ضرار مجال تضمنين العاملين عند التعدي والتعريض والجهل، لأنه ضرر يجب إزالته.

٦- القاعدتان يحصل بينهما لتدخل، لأن كلتا القاعدتين تعمل على إزالة الضرر، ومنع حصوله، ومجال الطب من أهم مجالات عملهما لذلك يكون التدخل بينهما كبيراً في بعض المواضع، ولكن هذا لا يعني أنهما متدخلتان تماماً، بل بينهما فروق منها:

أ) أن عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالباً في ما لا يد لابن آدم فيه كحالة الضرورة والحاجة المرضية للميعة لكشف العورة، بينما عمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يكون في ضبط تصرفات القاتمين على حالة الضرورة والحاجة، فلا يصح أن يطلع مثلاً الطبيب الرجل على عورة المرأة مع وجود الطيبة، فإن فصل كان القمل ضرراً فتمه وحرمة الشريعة بالقاعدة الشرعية (لا ضرر ولا ضرار) وبغيرها.

ب) عمل قاعدة المشقة تجلب التيسير يظهر غالباً في جانب الإباحة، فالمشقة والضرورة والحاجة أباحت كشف العورة، بينما عمل قاعدة لا

لأن الطب قائم على علاج المرض الذي هو من أهم أسباب التخفيف، ومن المشاق التي تجلب التيسير، وكذلك خطأ من أسباب التخفيف وهو واقع في المجال الطبي ولا يد، لأنه عمل بشري، وقاعدة المشقة تجلب التيسير تضبط سببي التخفيف المرض والخطأ، وترخص في بعض الأعمال المحظورة للضرورة أو الحاجة الملحة بها بالضوابط المتبعة للترخص دون إفراط ولا تفريط.

٧- قاعدة المشقة تجلب التيسير لها دور مؤثر في تخفيف المسؤولية، إذا كان الخطأ وقع بسبب خارج عن قدرة العاملين في المجال الطبي.

٨- قاعدة لا ضرر ولا ضرار كذلك لها أثر كبير في المجال الطبي، لأنها تدفع الضرر وتبين حرمة بكل صوره، وتعطي العاملين في المجال الطبي قدرة على تمهيد الأولويات في عملهم فحفظ الضروري مقدم على حفظ الحاجي وحفظ الحاجي مقدم على حفظ التحسيني، فإذا تعارض مثلاً حفظ النفس وحفظ عضو من الأعضاء قدم حفظ النفس ولا شك، لأن الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وإذا تعارضت مفسدتان روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفهما.

٩- يظهر أثر قاعدة لا ضرر ولا ضرار كذلك في مجال منع كل عمل يوقع الضرر بالرخص، فإذا كانت قاعدة المشقة تجلب التيسير تعمل في مجال التخفيف والترخيص لعمل قاعدة لا ضرر ولا ضرار يظهر في ضبط تصرفات العاملين في المجال الطبي بحيث لا

فيهما، لكثرة تطبيقاتهما الطبية، وعظيم أثرهما في المجال الطبي.

٦- الاهتمام بالمرضى والإحسان إليهم، ودهوتهم إلى الخير، فالعاملون في الطب قد يكون لهم من الأثر والقبول ما ليس لغيرهم وما أجمل الجمع بين الإحسان إلى الناس من ناحية علاج الجسد وعلاج الروح، وهنا لا يتوفر إلا إذا كان الممارس على بصيرة بما يذهب إليه قال تعالى: ﴿قَدْ هَدَوْا سُبُلِي أَهْلَ الْاِيْمَانِ أَقْوَمُ عَلَى سُبُلِي أَتَا وَتَن كَثِيْفًا وَسَبَّحْنَ أَهْلَ الْاِيْمَانِ الْمَشْكُوْرَاتِ﴾ (١٢٦).

والطب من أفضل مجالات الدعوة إلى الله، فلا تحرموا أنفسكم من الخير.

٣- أدهو القائلين والعاملين في المجال الطبي من الأطباء والطبيبات، والممرضين، والممرضات، وفنيي الأشعة، وفنيي المختبرات والصيادلة، والإداريين وغيرهم من المسلمين - إلى تقوى الله في عورات المسلمين وأعراضهم بالمحافظة عليها وصيانتها، والانضباط بالضوابط الشرعية عند كشفها والتعاون على ذلك فإن هذا من أعظم التعاون على البر والتقوى قال تعالى: ﴿وَتَزَكَّوْا عَلَى الْاِيْمِ وَالْقَوِيْمِ وَلَا تَقْرَبُوا عُلَى الْاِيْمْرِ وَالْعَدْوِيْمِ﴾ (١٢٧).

ثم عليهم الإنكار على المتجاوزين كل حسب

ضرر ولا ضرار يظهر غالباً في جانب المنع فلا يجوز كشف الرجل على المرأة مثلاً مع وجود المرأة والمكسب صحيح.

٧- للقاعدتين أثر كبير في المسائل الطبية المستجدة، من حيث توجيه الحكم، واعتماد المقتن على القاعدتين في تحليل الأحكام، ظهر هذا في قرارات المجامع الفقهية، وفتاوى العلماء الخاصة بالمسائل الطبية المستجدة مثل: حكم التداوي ببعض المحرمات كالدم والكحول اليسيرة، وحكم التخليد، وبيع الدم، والأنسولين المأخوذ من الخنزير، واستخدام جلد الخنزير في ترقيع الجلد، والإلزام باللقاحات، وفي الجراحات الحديثة المختلفة، ونقل الأعضاء، والتلقيح الصناعي، وإسقاط الجنين المشوه، والإلزام بالفحص قبل الزواج، والاستئناس والعلاج الجيني، والبصمة الوراثية، والتشريح للتعلم، وأخلاق العاملين في المجال الطبي من أطباء وطبيبات وممرضين وممرضات، وفنيي الأشعة، والتخليد، والمختبر، والتلقيح، والصيادلة وغيرهم.

ثانياً: الفوصيات

١- أوصي إخواني من القائمين على المجال الطبي والعاملين فيه إلى التبصر بأمر دينهم وخاصة ما يتعلق بالطب والمرضى والمرضى، ليعملوا على بيئة لأنه قد لا يتوفر لهم المفتي في كل وقت خاصة في الحالات الحرجة السريعة.

وهاتان القاعدتان من أهم ما ينبغي لهم التبصر

(١٢٦) سورة يوسف الآية: ١٠٨.

(١٢٧) سورة المائدة الآية: ٢.

بحيث إذا احتج إلى هذا التخصص تدخل الرخصة إليه ويستدعي الطبيب المتخصص لمعالجتها فيه دون خلوة، ووفق الضوابط الشرعية. كذلك لا حجة في قلة كادر التمريض من الرجال، لأن السبب يعود إلى عدم الاهتمام بإعداد الكادر ولجباة وإلا لو وجدت العزيمة الصادقة لتم التوسع في فتح معاهد التمريض وعصر ف لهم من المال ما يغريهم بالانضمام إلى هذه المعاهد.

ولاشك أنه لو حصل هذا التوجه المبارك، لتوجه الكثير من شبابنا الأخيار وبناتنا الحريات إلى المجال الطبي في كافة تخصصاته وأقسامه المختلفة، لأنهم سيأمنون على أنفسهم من شر الفتن الموجودة في المستشفيات حالياً. ولوفقتا لكل خير، ودفع عنا سوء والمرض، قال تعالى: ﴿مَنْ عَمِلْ سَئِئَةً مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْذِرْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (١٣١).

٤- المحرص ثم المحرص على الاستغناء بالمسلمين الصالحين عن غير المسلمين في جميع المجالات الطبية ما استطعنا إلى ذلك سبيلا، فإن التهاطل في استعمال غير المسلمين من أعظم الضرر من جهة الدين والأخلاق، ومن جهة عدم الأطمئنان إلى أمانتهم خاصة مع الأطفال الصغار ونحوهم، والقاعدة الشرعية أنه لا ضرر ولا ضرار.

٥- أدهوا القائمين على المستشفيات الخاصة إلى عدم استغلال المرضى مادياً، وأن يتقوا الله فيهم،

استطاعته: ﴿لَا يَبْكُفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (١٣٢). قال تعالى: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلْعَالَمِينَ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ (١٣٣). والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ليس خاصاً بخارج المستشفيات، بل عام في كل مكان. وأخص بالذكر المسئولين عن المستشفيات ومن لهم الأمر والسلطة فليتقوا الله يعلم تشريع ما يخالف أمر الله قال تعالى:

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ أَطِيعُوا الرَّسُولَ وَلَا تُخَالَفُوا قُلُوبَكُمْ بَيْنَ يَدَيْهِمْ أُولَٰئِكَ هُمُ الرَّاكِبُونَ﴾ (١٣٤).

فإنه مما يلاحظ أن أمر كشف العورات في المستشفيات، والاختلاط بين الأطباء والطبيبات والمرضى والمرضات ونحوهم، واستسهال الخلوة بين النساء والرجال بحجة العلاج أصبح أمراً شائعاً، بل أصبح كأنه الأصل وعلمه الاستثناء ولا حول ولا قوة إلا بالله. وإن المرء ليعجب إلى متى تبقى المستشفيات على هذا الحال، ما الصعوبة في تخصيص مبان للرجال كادرها كله من الرجال، وأخرى للنساء كادرها كله من النساء؟ ولا علم في وجود تخصصات يندر فيها النساء، فالأمر يسير بأن يكون مبنى الرجال بمجانبات مبنى النساء ويوضع بينهما جناح حاجة التخصص الذي لا يوجد عند النساء،

(١٣٢) سورة البقرة الآية: ٢٨٦.

(١٣٣) سورة آل عمران الآية: ١١٠.

(١٣٤) سورة النساء الآية: ٦٥.

ابن القيم الجوزية. الطب النبوي. تعليق: عبدالغني

عبدالحق. القاهرة: الباقي الحلبي، ١٣٧٧هـ.

ابن الملقن، أبو حفص عمر. المين على تهمة الأرمين.

حققه: عبدالعال مسعد. ط١. القاهرة: الفاروق

الحديثة للطباعة والنشر، ١٤٢٦هـ.

ابن الوكيل، محمد بن عمر. الأشباه والنظائر.

تحقيق: أحمد العقري. ط٢. الرياض: مكتبة

الرشد، ١٤١٨هـ.

ابن دقيق العيد. شرح الأرمين النووية. تحقيق: محمد

عوض هيك. ط١. القاهرة: دار

السلام، ١٤٢٦هـ.

ابن عابدين، محمد أمين. حاشية رد المحتار على الدرر

المختار شرح تنوير الأبصار (حاشية ابن عابدين).

المطبعة الأميرية ببولاق، ١٢٧٢هـ.

ابن عبدالسلام، عز الدين. قواعد الأحكام في مصالح

الأئمة. ضبطه وصححه: عبداللطيف عبدالرحمن.

ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

ابن فارس، أحمد. معجم مقاييس اللغة. ط١. بيروت:

دار الجليل، ١٩٩١م.

ابن قدامة، أحمد بن عبدالرحمن. مختصر منهاج

الفاسلين. تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط. ط٢.

بيروت: دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٨٠هـ.

ابن قدامة، موفق الدين هبة بن أحمد. المغني.

تحقيق: هبة الله التركي، وعبدالفتاح الخلو. ط٢.

القاهرة: هجر للطباعة والنشر، ١٤١٢هـ.

فالمشقة تجلب التيسير لا الدراهم والنتانير.

أسأل الله أن يوفق الماملين في المجال الطبي

والقائمين عليه لكل خير، وأن يريهم الحق حقا

ويرزقهم إباحه، ويرهم الباطل باطلاً ويرزقهم

اجتنابه، وأن يجمعنا جميعا هداة مهتدين خير خزايا ولا

ضالين، وأن يجمع كلمة المسلمين على التوحيد

والحق، وأن يهديهم سبيل الرشاد، وأن يرد كيد

أعدائهم في غمورهم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه

ياحسان إلى يوم الدين وسلم تسليما كثيراً.

المراجع

القرآن الكريم.

آبادي، أبو الطيب العظيم. التعليق المغني على

الدرر لطفي، مطبوع مع سنن الدرر لطفي. القاهرة:

مكتبة النسي، وبيروت: عالم الكتب، دت.

أبحاث هيئة كبار العلماء بالملكة العربية السعودية.

ط١. الرياض: مكتبة ابن خزيمة، ١٤١٢هـ.

إبراهيم، إباد. الاستسناخ، ضمن مستجدات عليه

معاصرة من منظور فقهي. ط١. الرياض: مكتبة

الرشد، ١٤٢٦هـ.

ابن الأثير، مجد الدين. النهاية في غريب الحديث والأثر.

تحقيق: الزاوي، والطناحي. بيروت: دار الفكر،

دت.

أحمد الزركلي، ط ١. دار القرب الإسلامي،

١٤٠٣هـ.

الأزلاؤوط، شعيب و باجس، لإبراهيم. جامع العلوم

والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم

للمحافظ ابن رجب، ط ٢. بيروت : مؤسسة الرسالة،

١٤١٢هـ.

الأشقر، محمد. أبحاث اجتهادية في الفقه الطيبي، ط ١.

عمان : دار الفائز، ١٤٢٦هـ.

الأصفياني، الواهب. المقررات في غرب القرآن.

القاهرة : مطبعة مصطفى الحلبي، ١٩٦١م.

الألباني، إرواه التلخيص في تخريج أحاديث منار المصباح.

ط ١. بيروت : المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

الأخصاري، الإمام أبي زكريا. أسنى المطالب شرح

روض الطالب. مصر : المطبعة الميمنية،

مصر، ١٣١٣هـ.

الباحين، بطوب. رفع الحرج في الشريعة الإسلامية.

ط ٤. الرياض : مكتبة الرشد، ١٤٢٠هـ.

_____، قاعدة المشقة نجيب التيسير. ط ٢. الرياض :

مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. الجامع الصحيح، مطبوع

مع شرحه فتح الباري. حقق أصول الطبعة

وأجازها الشيخ عبد العزيز بن باز. ط ١. مكة

الكرمة : المكتبة التجارية، بيروت : دار الفكر،

١٤١٤هـ.

ابن مفلح، أبو إسحاق يوهان الدين . المبدع في شرح

المفتح. ط ١. بيروت : المكتب الإسلامي، ١٣٩٩هـ.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم.

لسان العرب. ط ١. بيروت : دار صادر، ١٤١٠هـ.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم . الأشباه والنظائر

على مذهب أبي حنيفة التتميم. وضع حواشيه

وخرج أحاديثه زكريا عميرات. ط ١. بيروت : دار

الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

ابن القيم الحلبي، كمال الدين محمد بن عبد الواحد.

فتح القدير على النهاية، ط ١. مصر : المطبعة

الكبرى الأميرية، ١٣١٧هـ.

أبو البصل، عبد القاسم. الهندسة الوراثية من المنظور

الشرعي. أبحاث اليرموك، الأردن، المجلد الرابع

عشر، العدد الثاني، ١٤١٩هـ.

_____، عمليات التسييل - الاستصاخ -

وأحكامها الشرعية. أبحاث اليرموك، الأردن،

المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ١٤١٩هـ.

أبو داود الأزدي السجستاني، سليمان بن

الأصم. سنن أبي داود. ط ١. تعليق: عزت

عبيد الدعاس وعادل السيد. بيروت : دار

الحديث، ١٣٨٨هـ.

أبو سليمان، عبد الوهاب. فقه الضرورة وتطبيقاته

الحاصرة. البنك الإسلامي للتنمية، المعهد

الإسلامي للبحوث والتدريب، ١٤٢٣هـ.

أبو هدة، عبد الستار. شرح القواعد الفقهية للشيخ

- البغدادي، محمد المحصم. *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية للإمام جلال الدين عبيد الرحمن بن أبي بكر السيوطي*. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٥٧هـ.
- البغدادي، موفق الدين. *الطب من الكتاب والسنة*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤٥٦هـ.
- البحري، شرح السنة. تحقيق: الشاوش، والأرنؤوط. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٥٣هـ.
- بكدش، هشام. *الجراحة المصيبة*. ط٣. مطبعة طربن، ١٤٥١هـ.
- البورولو، محمد. *الوجيز في إيضاح قواعد الفقه الكلية*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.
- بوساق، محمد بن الملقى. *التعريض عن الضرر في الفقه الإسلامي*. ط١. الرياض: دار إشبيلية، ١٤١٩هـ.
- البوصري، الشهاب أحمد. *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه*. تحقيق: موسى علي وعزت عطية. القاهرة: دار الكتب الحديثة. دت.
- البوطي، محمد سعيد. *ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٥٢هـ.
- بورم. *الموسوعة الطبية العربية*. بغداد: دار القادسية، دت.
- البهيقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٣هـ.
- الفكراني، راجسي. *السلوك المهني للأطباء*. ط٢. (دم) دار الأندلس، ١٤٥٢هـ.
- الجرجاني، علي. *الترغيبات*. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٥٨هـ.
- الجوهري، عبد الرحمن. *الفتاوى الطبية المعاصرة*. ط١. بيروت: دار ابن حزم، جلة: معهد مكة المكرمة، ١٤٢٨هـ.
- الجمعية الطبية الإيطالية. *مستقبلنا الوراثي*. ترجمة: مصطفى فهمي. القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٥م.
- الجدي، أحمد. *المواد المحرمة والنجسة في الفناء والدواء*. بحث مقدم للندوة الفقهية الطبية الثامنة للمنظمة الإسلامية للعلوم الطبية بالكويت، ١٩٩٥م.
- _____ *الاستمساخ البشري بين الإقدام والإحجام*. مجلة مجمع الفقه الإسلامي، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.
- الحاكم، أبو عبد الله. *المستدرک علی الصحیحین*، ومعه التلخيص للذهبي. دراسة وتحقيق: مصطفى عطية. ط١. بيروت، ١٤١١هـ.
- الخطاب، أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*. مصر: مطبعة السعادة، ١٣٣٩هـ.
- حاتم. *المواد المحرمة والنجسة في الفناء والدواء*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٢٥هـ.
- الحموي، أحمد. *غمر عيون البصائر شرح أشباه ابن نجيم*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

- عبد، صالح. رفع الحرج في الشريعة الإسلامية. ط ٢. الروكي، محمد. قواعد الفقه الإسلامي من خلال كتاب الإشراف على مسائل الخلاف. ط ١. دمشق: دار القلم، ١٤١٩ هـ.
- عبد، علي. درر الأحكام شرح مجلة الأحكام. دار الكتب العلمية، (د.ت).
- عبد، محمد والحسين، محمد طاهر الأتاسي. شرح الأساس مجلة الأحكام المدنية. ط ١. سوريا: مطبعة حمص، ١٣٤٩ هـ.
- الحليف، علي. الضمان في الفقه الإسلامي. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠ م.
- الدار قطني، علي بن هـو. سنن الدار قطني. بيروت: عالم الكتب، القاهرة: مكتبة المتنبي، (د.ت).
- الرازي، محمد. مختار الصحاح. دراسة وتقديم د. عبدالفتاح البركاوي. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، (د.ت).
- رسع باز، سليم. شرح مجلة الأحكام المدنية. ط ٣. بيروت: المطبعة الأدبية، ١٩٩٣ م.
- رضا، محمد وهيد. تفسير القرآن الحكيم - الشهير بتفسير المنار. ط ٢. بيروت: دار المعرفة، (د.ت).
- رفعت، محمد وآخرون. أمراض العيون. بيروت: دار المعرفة، د.ت.
- الرملي. نهاية المحتاج. مصر: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٥٧ هـ.
- الرميحان، علي. الأحكام والفتاوى الشرعية لكثير من المسائل الطبية. ط ٢. الرياض: دار الوطن، ١٤١٩ هـ.
- الزركلي، محمد. شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١ هـ.
- الزركلي، مصطفى. المدخل الفقهي العام. دمشق: ط ١. دار القلم، ١٤١٨ هـ.
- الزركلي، محمد. شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١ هـ.
- الزركلي، محمد. التفسير في القواعد. الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية، ١٩٨٢ م.
- الزركلي، محمد. أساس البلاغة. بيروت: دار المعرفة، بيروت ١٤٠٦ هـ.
- الزركلي، العلامة جمال الدين. نصب الرتبة لأحداث البداية. القاهرة: دار الحديث، (د.ت).
- الزركلي، أحمد البنا. بلائع المنن في جمع وترتيب مسند الشافعي والسنن. ط ١. القاهرة: دار الأنوار

الطبعة والنشر، ١٣٦٩هـ.
السبكي، تاج الدين هداية هادي بن علي. الأسماء
والنظائر. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية
١٤١١هـ.
السبكي، هداية اللطيف. الإقناع لشرف الدين الحجاوي.
مصر: المطبعة المصرية، ١٣٥١هـ.
السبيل، عمرو. البصمة الوراثية ومدى مشروعيتها
استخدامها في النسب والجنسية. ط١. (دم): دار
الفضيلة، ١٤٢٣هـ.
السبلان، صالح. القواعد الفقهية الكبرى وما تفرع
عنها. ط١. الرياض: دار بئسنة، ١٤٠٧هـ.
السلامي، محمد. الاستساح. مجلة مجمع الفقه
الإسلامي، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.
الشاذلي، حسن. الاستساح: حقيقته وأنواعه وحكم
كل نوع في الفقه الإسلامي. مجلة مجمع الفقه
الإسلامي، العدد العاشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.
الشاطي، أبو إسحاق. المواقفات في أصول الشريعة.
تحقيق: محمد عبدالله دواز. الرياض: مكتبة
الرياض الحديثة. (د.ت).
شيو، محمد. القواعد الكلية والضوابط الفقهية في
الشريعة الإسلامية. ط١. عمان: دار الفرقان،
١٤٢٠هـ.
الشويبي، الخطيب. مقني المحتاج. مصر: مصطفى
الباي الحلبي، ١٣٧٧هـ.
شرف الدين، أحمد. الأحكام الشرعية للأعمال الطيبة.

الجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ١٤٠٣هـ.
الشتيبي، محمد المختار. أحكام الجراحة الطبية. ط٢.
الشارقة: مكتبة الصحابة، ١٤١٥هـ.
الشوكاني. نيل الأوطار. ط٢. مصر: المطبعة النثرية،
١٣٤٤هـ.
الطبراني، سليمان. المعجم الكبير. تحقيق: حمدي
السلفي. ط١. (دم): (د.ت)، ١٤٠٠م.
الغزالي، أبو حامد. شفاء الغليل في بيان الله والمخيل
ومسالك التعليل. بغداد: مطبعة الإرشاد،
١٩٧١م.
الغماري، أبو القحط محمد. البداية في تخرير أحاديث
البداية. تحقيق: محمد سمارة. ط١. بيروت: عالم
الكتب، ١٤٠٧هـ.
القوزان، صالح. الفتاوى المتعلقة بالطب وأحكام
المرض. ط١. الرياض: دار المودة، ١٤٢٤هـ.
القروزي آبادي. القاموس المحيط. ط٢. بيروت:
مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.
القوي، أحمد. الصباح للنير. لبنان: مكتبة لبنان،
١٩٨٧.
القباقي، سامي. جراحة القلب والأوعية الدموية.
دمشق: جامعة دمشق، ١٤٠١هـ.
قرارات الجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم
الإسلامي. مكة المكرمة: (د.ت)، (د.ت).
قرارات وتوصيات مجمع الفقه الإسلامي المنبثق من
منظمة المؤتمر الإسلامي. ط٤. قطر: وزارة

- الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.
- القزالي، شهاد الدين أحمد بن إدريس السنهالجي. *الفروغ*. بيروت: عالم الكتب، (د.ت).
- القره داغي، علي وأحمد، *علي. فقه القضايا الطبية المعاصرة*. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٢٧هـ.
- القزويني، محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. صححه وعلق عليه: محمد فؤاد عبدالباقى. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، (د.ت).
- القشيري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*، مطبوع مع شرحه للنووي. ط١. القاهرة: دار الريان، ١٤٠٧هـ.
- الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. *بنائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. مصر: مطبعة الجمالية، ١٣٢٧هـ.
- كامل، عمر. *الرخصة الشرعية في الأصول والقواعد الفقهية*. ط١. مكة المكرمة: المكتبة المكية، بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ.
- الكريم، صالح. *الاستساخ: تقنية، فوائد، ومخاطر*. مجلة مجمع الفقه الإسلامي، العدد المباشر، الجزء الثالث، ١٤١٨هـ.
- لجنة من فقهاء الدولة العثمانية. *مجله الأحكام المتبعة*. استانبول: دار سعادات، ١٣٠٣هـ.
- المالكي، برهان الدين إبراهيم بن علي بن فرحون. *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومنافع الأحكام*.
- ط١. مصر: المطبعة العامرة، ١٣٠١هـ.
- مبارك، جميل. *نظرية الضرورة الشرعية - حدودها وضوابطها*. - ط١. مصر: دار الوفاء، ١٤٠٨هـ.
- المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تعليق: محمد الفقي. ط١. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٦هـ.
- مزيلك، وسيم زين. *الجينات والعلم والإنسان*. ط١. الكويت: دار سعاد الصباح، ١٩٩٥م.
- المحيطي، محمد. *النظرية العامة للضرورة في الفقه الإسلامي - دراسة مقارنة*. - بغداد: مطبعة العاني، ١٩٩٠م.
- مكتبة الرياض الحديثة. *الأربعين النووية وشرحه للإمام النووي*، ضمن مجموعة الحديث. الرياض. *مواقي، أحمد. الضرر في الفقه الإسلامي*. ط١. السعودية: الخبر: دار ابن عفا، ١٤١٨هـ.
- النجار، مصلح. *البصمة الوراثية في الفقه الإسلامي - ضمن مستجدات طيبة معاصرة*. - ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.
- النجار، مصلح وإبراهيم، إيفاد. *مستجدات طيبة معاصرة من منظر فقهي*. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.
- النووي، علي. *القواعد الفقهية*. ط٢. دمشق، بيروت: دار القلم، ١٤١٢هـ.

النصائي. سنن التسائي بشرح السيوطي وحاشية
السندي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية،

١٤٠٧هـ.

النووي، أبو زكريا. روضة الطالبين وعمدة المفتين.

أشرف على طبعه: زهير الشاويش. ط٢. بيروت:

المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

النووي، وأخرون. المجموع شرح المهذب. جدة:

مكة الإرشاد، (د.ت).

الحلالي، سعد الدين. البصمة الوراثية وعلاقتها

الشرعية-دراسة فقهية مقارنة-. مجلس النشر

العلمي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية،

جامعة الكويت، ١٤٢١هـ.

الحلالي، سليم. إيقاظ الهمم المتقضى من جامع العلوم

والحكم. ط١. العلم: دار ابن الجوزي،

١٤١٢هـ.

وقتي، قلنجي. معجم لغة الفقهاء. ط١. بيروت: دار

النفاذ، ١٩٨٥م.

يوسف، صالح. الشقة تجلب التيسير. الرياض: المطابع

الأهلية للأوفست، ١٤٠٨هـ.

Effect of the two Islamic principles (difficulty give rise to facilitation) and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " in recently medical problems

Mohammad ben Abdulaziz ben Saad Al Yamany

*Department of Islamic culture , Faculty of education , University of King Saad
m.a.yamany@Kuweb.com*

(Received 21/1/1430H; accepted for publication 3/6/1430H.)

Keywords: Jurisprudence - rules - hardship - facilitation - damage - hypocrisy - calamity - emerging – Impact.

Abstract. the research is under the title of " effect of the two Islamic principles (difficulty give rise to facilitation)and (no Damage and no hurt) " No harm, nor doing harm " in recently medical problems

The research consists of an introduction ,two chapters and an epilogue .

The introduction includes the importance of the subject , the reason of choice the subject , and the meaning of terms

The first chapter includes the meaning of the two principles (difficulty give rise to facilitation)and (no Damage and no hurt)

" No harm, nor doing harm " and their importance generally ,and in medical field specially

The second chapter research in the effect of the two principles in recently medical problems, such as Medicine , vaccines , types of surgeries , organs transferring , and which relate to genealogy , marriage , replication , hereditary print, DNA finger print , etc .from the side of demonstration the regulations of that problems, explanation them , and showing the dependance of interpreters of Islamic law (muftis) on it

The epilogue : includes the results and Recommendations

درجة إحساس العاملين في منبريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالمعادلة التنظيمية

محمد جود الخراحي

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، جامعة آل البيت،

الفرقة، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٢ / ٥ / ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٣٠ / ١٠ / ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: العاملون، المعادلة التنظيمية، منبريات التربية والتعليم.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في منبريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالمعادلة التنظيمية، وأثر بعض المتغيرات المستقلة مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على درجة إحساسهم بالمعادلة التنظيمية. وتكوّنت هيئة الدراسة من (١٢٠) موظفًا، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. وقام الباحث باستخدام أداة لقياس درجة إحساس العاملين بالمعادلة التنظيمية، وتكوّنت من (٢٠) فقرة تغطي ثلاثة مجالات للمعادلة التنظيمية هي: معادلة التوزيع، ومعادلة الإجراءات، ومعادلة التعاملات. وتم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين. وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتي الاختبار وإعادة اختبار، وطريقة الاتساق الداخلي للفقرات، إذ بلغ معامل ثبات لأداة (٠,٨٨)، وعلى التوالي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إحساس العاملين بمجالات المعادلة التنظيمية الثلاثة: معادلة التعاملات، ومعادلة الإجراءات، ومعادلة التوزيع جاءت جميعها بدرجة منخفضة. وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين بالمعادلة التنظيمية تمزى لمتغير الجنس. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس العاملين في منبريات التربية والتعليم في محافظة المفرق تمزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات، من أهمها: إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في صنع القرارات، والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم.

المقدمة

لقد أدرك علماء العلوم الاجتماعية والأناسة أهمية مبادئ العدالة وقيمها كأساس للأداء المتميز للمنظمات ورضا الأفراد العاملين فيها، ونظراً لهذه الأهمية المتزايدة، كانت هناك محاولات جادة لتطبيق نظريات العدالة الاجتماعية والإنسانية لفهم سلوك الأفراد داخل المنظمات واستخدامها كأساس لتفسير كثير من صور السلوك التنظيمي، وهذا التطبيق أدى إلى ظهور مفهوم العدالة التنظيمية كأحد مقاهيم السلوك التنظيمي الحديثة، التي استقطبت كثيراً من الباحثين لدراسة في مجال الإدارة العامة (العجمي، ١٩٩٨).

ويعد موضوع العدالة التنظيمية من موضوعات السلوك التنظيمي التي حظيت باهتمام كبير، لاحتوائها على قيم العدالة والمساواة، التي تعد من المتغيرات التنظيمية والسلوكية، إذ إنها تساعد على فهم سلوك الأفراد داخل المنظمات. ويؤكد صاف (١٩٩٤) أن أهم القيم الإدارية هي قيمة العدالة.

وتعود فكرة العدالة التنظيمية إلى نظرية المساواة التي نادى بها آدمز "Adams" (١٩٦٣) الذي كان يعمل كباحث نفسي في شركة جنرال إلكتريك في كروتونفيل بنيويورك، و تنص تلك النظرية على مسلمة موداها أن العاملين يقارنون معدل عرجاتهم الوظيفية (الدخل الوظيفي مثلاً) ومدخلاتهم الوظيفية (الجهود الوظيفية) إلى معدل عرجات ومدخلات غيرهم من الأقران في العمل، واستناداً على هذه النظرية، يفترض أن

إحساس الفرد بعدم المساواة ينتج في الحالات التي يحصل فيها الفرد على أجر أقل مما يستحق، ويصاب فيها بإحساس من الضجر والضييق، أما الحالات التي يعثرها النسيان فلا يحدث الإحساس بعدم المساواة، بل يشعر بالعدالة والموضوعية (الجندي والينا، ٢٠٠٧).

لقد ظهر مفهوم العدالة التنظيمية في التسعينيات بشكل واضح، وأصبح مثاراً لاهتمام الدراسات الإدارية، ولا سيما السلوك التنظيمي للعاملين، نظراً لأن العدالة التنظيمية تمكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب الذي يستخذه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني (حارمة، ٢٠٠٠). وقد أشار ألين ومايرز (Allen & Meyer, 1993) إلى أن العدالة التنظيمية تعني: الطريقة والأسلوب التي يعمل بها الرؤوسون من قبل المديرين أو منظماتهم. أما جرينبرج (Greenberg, 1990) فعرّفها بأنها وصف وشرح دور العدالة في مكان العمل. كما بين أوجين (Orger, 1988) أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يقضي إلى السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة، وبصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة، أو أن الطريقة التي تم بها توزيع المهام والأعمال، ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة وعادلة فإن ذلك سوف يفضي إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي، وبالتالي زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها، الأمر الذي تكون نتيجته في أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة.

٢- عدالة الإجراءات

يمر لها خليفة (١٩٩٧) بأنها التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت عدالة التوزيع تتعلق بنبالة المخرجات التي يحصل عليها الموظف، فإن عدالة الإجراءات تتعلق بنبالة الإجراءات التي استعملت في تحديد تلك المخرجات.

ويتضح مما سبق طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات، وإحساس العاملين بنبالة التوزيع مرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت طبقاً لطرق وقواعد عادلة وموثوق بها. وقد ذكر نيهوف ومورمان Niehoff & Moorman (1993) مجموعة من القواعد الأساسية المكونة لعدالة الإجراءات، منها:

أ) قاعدة الاستئناف: بمعنى وجود فرص للاعتراض على القرارات وتعديلها إذا ظهر ما يبرر ذلك.

ب) القاعدة الأخلاقية: أي أن يتم توزيع المصادر وفقاً للمعايير الأخلاقية السائدة.

ج) قاعدة التمثيل: بمعنى يجب أن يتضمن عمليات اتخاذ القرارات وجهات نظر أصحاب العلاقة.

د) قاعدة عدم التحيز: تعني الموضوعية وعدم تأثير الذات على مجريات اتخاذ القرار.

هـ) قاعدة الثقة: وتركز على مصادر معلومات دقيقة وصحيحة وسليمة.

لقد كشفت الأبحاث والدراسات التي تناولت العدالة التنظيمية أنواعاً متعددة للعدالة التنظيمية تختلف باختلاف وجهات النظر والفلسفة التي يؤمن بها أصحابها. وقد أشار مارون، (1991، Maroon) إلى ثلاثة أنواع للعدالة التنظيمية هي:

١- العدالة التوزيعية

تشير إلى عدالة توزيع المصادر والفرص التنظيمية، إذ ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة. وقد صنف كورمان (Morosini, 2003) العدالة التوزيعية في ثلاثة أنواع:

أ) الانصاف: يقوم على قاعدة توزيع العوائد وفقاً لمستوى المساهمة، فمثلاً العامل الذي يعمل دواماً جزئياً لا يتساوى في الأجر مع العامل الذي اللوام الكامل، وإذا تساوى في الأجر يكون هناك خرق لقاعدة الإنصاف.

ب) المساواة: تركز على مبدأ توزيع العوائد بنقض النظر عن الجنس واللون والعرق، وأخذ الجميع فرصاً متساوية، ويكون التوزيع على أساس المعرفة والمهارة والإنتاجية.

ج) الحاجة: يعتمد هذا النوع في توزيع العوائد على مبدأ صاحب الحاجة الأولى، فالأم التي لديها طفلان أو أكثر تستحق زيادة عن الأم التي لها طفل واحد شرط تساوي الظروف الأخرى جميعها.

مستوى ولاه مرتفعاً مقارنة بالموظف الذي يشعر بعدم عدالة الإجراءات والتوزيع والتعامل ، ولذلك فإن كلاً من عدالة الإجراءات والتوزيع والتفاعل يمكن أن تؤثر على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

٤ - العدالة التقييمية

هي تلك العدالة التي تتضمن عمليات وإجراءات وأنظمة تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهة ، تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي (القطارنة ، ٢٠٠٣).

ويعد تقويم الأداء الوظيفي أساساً لتحسين أداء العاملين ومراجعة الأداء السابق ووضع الهدف وتنمية العاملين ، وأساساً للرضا الوظيفي وتعزيز دافيتهم للعمل ، كما أنه يوفر المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعاملين مثل الترقية والعلاوات والتدريب (يوسف ، ١٩٩٩). وتعد العدالة التقييمية المصفاة التي يمكن من خلالها معرفة تأثير بعض التنفريات في عدالة نظام التقييم ، مثل : الموضوعية والفرق الفردية والاختلافات التنظيمية ، مما يجعل من عدالة نظم تقييم الأداء أمراً ضرورياً في نجاح المنظمة وبناء الثقة في عدالتهم ودقتهم وتجنب حالة عدم الموضوعية والوقوع في أخطاء التقييم. ويتوقف بقاء المنظمة واستمرارها على نوعية العنصر البشري وإحساسه بالعدالة التنظيمية ، وتعد العدالة التنظيمية متغيراً له دلالاته في التأثير التنظيمي ، ويمكن أن تفسر

(و) قاعدة الانسجام: وهي يجب أن يكون هناك انسجام في عملية إجراءات التوزيع على جميع الأفراد وفي كل الأوقات.

وقد أشار كورمان (Koopman, 2003) إلى نوعين لعدالة الإجراءات:

(أ) العدالة النظامية (Systematic Justice):

تستخدم قاعدة منهجية واضحة للإجراءات المستخدمة في اتخاذ القرارات حسب القواعد الأساسية لعدالة الإجراءات المشار إليها سابقاً.

(ب) العدالة المعلوماتية (Informational Justice):

هي وسيلة اجتماعية لتحقيق عدالة الإجراءات ، وتتضمن توفير معلومات واضحة للعاملين للمستفيدين من المخرجات حول القرار المتخذ في إجراءات التوزيع.

٣- العدالة التعاملية

هي إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفته أسباب تطبيقها (Nicholls & Moorman, 1993). وهذا يعني أهمية أسلوب التعامل مع الموظفين عند تطبيق الإجراءات والأنظمة والقوانين ، ويلاحظ أن هناك ترابطاً وثيقاً بين عدالة التوزيع والإجراءات والعدالة التفاعلية ، إذ أكد المعجمي ذلك (١٩٩٨) عندما أشار إلى أن شعور الموظف يؤثر على مستوى ولاه ، فالوظف الذي يشعر بعدالة الإجراءات وعدالة التوزيع والتفاعلية يكون

الوظيفي، وولائهم للمهنة والممنطة التي يعملون بها، وعلى العملية التعليمية برمتها، ونتيجة لشعور الباحث بأهمية العدالة التنظيمية، في المنظومة التعليمية، وتأثيراتها الكبيرة على السلوك التنظيمي للعاملين في القطاع التعليمي، ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بدراسة العدالة التنظيمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، نظراً لما يتردد على ألسنة العاملين من ممارسات سلوكية سلبية للمدراء العاملين معهم من عدم توافر العدالة في التوزيع، والإجراءات، والتمكّنات، والتقييم، والمثثلة بإبعاد العدالة التنظيمية، فضلاً عن قلة الدراسات في مجال الإدارة التربوية التي تبحث في العدالة التنظيمية، وبالأخص في مديريات التربية والتعليم محافظة المفرق. لذا فقد جاءت هذه الدراسة للتعرّف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية.

مشكلة الدراسة

يقوم القادة التربويين بأدوار إدارية وفنية متعددة تتمكّن سلباً أو إيجاباً على العاملين معهم من رؤساء أقسام وعاملين آخرين وتترك آثاراً واضحة على سلوكهم، ويؤثر إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، بمجموعة من العوامل مثل أسلوب القائد في التعامل معهم بالعدالة في اتخاذ القرار وفي توزيع المهمات، ومدى قدرته على إيجاد جو من الثقة والصرامة بشكل

العديد من المتغيرات الأخرى المؤثرة في السلوك التنظيمي للعاملين في المنظمة، حيث إن إدراك الفرد بالعدالة، أو عدم العدالة من القوى المؤثرة في حُفْز السلوك الإنساني، وتوجيهه نحو وجهة مهنية أو تأجيله أو إيقافه، وتزايد أهمية دراسة العدالة التنظيمية ودورها في إدارة السلوك التنظيمي بصفة مستمرة في المنظمات المعاصرة، ويرجع ذلك إلى الحاجة المتزايدة إلى زيادة الإنتاجية، وتحسين الجودة والتقليل من التسرب الوظيفي ودوران العمل.

ويؤكد زايد (٢٠٠٠) أن المنظمات المجتمعية مطالبة اليوم، وأكثر من أي يوم مضى، بأن تولي اهتماماً كبيراً بتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها، لما لها من تأثير كبير على العديد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات، ومن هذه العوامل التنظيمية: الرضا الوظيفي، الولاء التنظيمي، الالتزام التنظيمي، وكل ما من شأنه تحقيق التأثير المطلوب في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة.

ومن المواضيع التي تثار اليوم بشكل كبير لرفع وتحسين مستوى العاملين في وزارة التربية والتعليم، موضوع العدالة التنظيمية وتأثيراتها المختلفة، نظراً لما يقومون به من أعباء وظيفية كثيرة يشعرون أثناء قيامهم بها بالجهد البدني، والنفسي، والعقلي، كما أن الممارسات الإدارية من قبل المدراء تجاه العاملين قد تؤدي إلى عدم تمكّن العاملين من القيام بعملهم على أكمل وجه، مما يؤثر سلباً على إنتاجيتهم، ورضاهم

يسمح بتبادل الآراء ومناقشة المشكلات بكل حرية ووضوح.

إن بعض الأسباب الرئيسة للصراعات والمشكلات التي تحدث بين القادة والعاملين تكمن في الإحباط الناتج عن غياب العدالة في العلاقات الإنسانية والعدالة في توزيع الواجبات والمهام على العاملين وتقييم الأداء والأعباء الوظيفية الأخرى التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم. ومن هنا تعد هذه الدراسة محاولة للكشف عن درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، والكشف عن أثر كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

ويكمن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي :

ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المرقى بالعدالة التنظيمية ؟

هدف الدراسة وأستلها

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المرقى بالعدالة التنظيمية، وبين أثر كل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ - ما درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المرقى بالعدالة التنظيمية ؟

٢ - هل هناك فروق، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في درجة إحساس

العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع كونها تبحث في العدالة التنظيمية.

٢- تحاول هذه الدراسة التأكيد على أهمية العدالة التنظيمية لما لها من إسهام في تحسين مستوى الولاء التنظيمي الذي بدوره يؤثر على زيادة فعالية المنظمة، وتظهر جلياً على رضا العاملين وارتفاع الروح المعنوية لديهم والذي يترجم في النهاية إلى زيادة الأداء.

٣- وتكمن أهمية الدراسة بأنها تقع في سياق الاستراتيجيات المهمة بالفرد العامل وكيفية تعزيز مساهمته في العمل من خلال إطلاق مواهبه والاهتمام بمبادئه الإبداعية بغية تجنب الركود الإداري، ومواجهة التحديات التي تواجه المنظمات الإدارية المعاصرة، مثل: جودة الأداء وقيمه، وتعزيز المعرفة التراكمية وغيرها.

٤- تعد هذه الدراسة استكمالاً للجهود العلمية المبذولة في مجال السلوك التنظيمي، خصوصاً في القطاع التربوي.

العمليات الإجرائية

العدالة التنظيمية

هي القيمة المحصلة من جراء إدراك الفرد للنزاهة

وكما يعكسها مقياس بعد عدالة الإجراءات المستخدم في هذه الدراسة.

عدالة المعاملات

إحساس العاملين بعدالة للمعاملة التي يحصل عليها العامل عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية أو معرفة أسباب تطبيقها (Nieboff & Moorman, 1993). وتعرف إجرائياً بأنها درجة إحساس العاملين بعدالة المعاملة الإنسانية والتنظيمية عند تطبيق الإجراءات عليهم من قبل مدير المنظمة التي يعملون فيها، وكما يعكسها مقياس بعد عدالة التعاملات المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

على الرغم من الاهتمام المتزايد على المستوى المالي والعشري والمحلي بالعدالة التنظيمية، إلا أن البحوث والدراسات في مجال الإدارة التربوية تكاد تكون معدومة، ولندرة الدراسات المتخصصة حول هذا الموضوع في ميدان التربية، لا بد من الإفادة من بعض الدراسات التي أجريت في مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، إذ يعد مصادر النظريات في الإدارة التربوية من نظريات الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وفيما يأتي عرض لأهم هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني.

الدراسات العربية

أجرى زايد (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإحساس

والموضوعية للإجراءات والمخرجات في المؤسسة التي يعمل بها (Seal & Moor, 1993:106). وتعرف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها درجة إدراك الموظف لحالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يحصل بها من قبل مديره من خلال مقارنة ما قدمه من جهود في مجال عمله، وما يتوجب على تلك الجهود من نتائج ومردودات بجهود نظرائه من الموظفين، كما يعكسها مقياس العدالة التنظيمية المستخدمة في هذه الدراسة.

العدالة التوزيعية

هي توزيع القرض التنظيمية، حيث ينزع الأفراد إلى تقييم نتائج أعمالهم وفقاً لقاعدة توزيعية قائمة على مبدأ المساواة (خليفة، ١٩٩٧). وتعرف إجرائياً بأنها درجة شعور العاملين بعدالة توزيع المستحقات المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة التي يعملون فيها عن طريق المدير، وكما يعكسها مقياس العدالة التوزيعية المستخدم في هذه الدراسة.

عدالة الإجراءات

هي عبارة عن التصور الذهني لعدالة الإجراءات المتبعة في اتخاذ القرارات التي تمس الأفراد، وإذا كانت العدالة التوزيعية تتعلق بعدالة المخرجات التي يحصل عليها الفرد فإن العدالة الإجرائية تتعلق بعدالة الإجراءات التي استعملت في تحديد تلك المخرجات (خليفة، ١٩٩٧). وتعرف إجرائياً بأنها درجة شعور العاملين بعدالة الأسس والإجراءات التي استعملت في تحديد المستحقات المادية وغير المادية،

الإجراءات، و التضاعلية، و التوزيعية)، وتشير نتائج الدراسة إلى أن إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات والعدالة التضاعلية يؤثر على مستوى الولاء التنظيمي لديهم، بينما كشفت أن إحساسهم بالعدالة التوزيعية لم يكن له تأثير على مستوى الولاء التنظيمي.

وأجرى محارمة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية بشكل عام، وبعادلة كل من: عدالة الإجراءات، والتوزيعية، والتضاعلية بشكل خاص، إذ اشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) موظفاً من (١٥) دائرة حكومية تم اختيارها بشكل عشوائي، وقد استخدم الباحث أداة نيهوف ومورمان، (Niehoff & Moorman, 1993) بعد أن تم ترجمتها إلى العربية والتأكد من صدقها وثباتها وملاءمتها للبيئة الأردنية، وتكوّنت من عشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (عدالة الإجراءات، والتوزيعية، والتضاعلية)، وقد توصلت الدراسة إلى تدني إحساس موظفي الدوائر الحكومية في المحافظتين بالعدالة التنظيمية بشكل عام وبكل نوع من أنواع العدالة التنظيمية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى إحساسهم بالعدالة بشكل عام تميزت لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والعمر.

أما القطاونة (٢٠٠٣) فقد قام بدراسة هدفت إلى

العاملين بالعدالة التنظيمية، واشتملت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من بين العاملين في القطاع المصرفي وقطاع الماء والكهرباء في منبجة أبو ظبي، وبلغ حجم العينة (٧٦٨) عاملاً، وقد استخدم الباحث أداة استقصاء، خصصت الأولى منهما لقياس إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، في حين خصصت الثانية لقياس أساليب مراقبة الأداء الوظيفي. وتشير نتائج الدراسة إلى أن أساليب مراقبة الأداء الوظيفي تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات والعدالة التضاعلية، في حين لم يكن لها تأثير على إحساسهم بعدالة التوزيع، كما أن أساليب مراقبة الأداء تؤثر بشكل إيجابي على مدى إحساسهم بالعدالة التنظيمية، وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية فقد أوضحت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من نوع المنظمة والخبرة وبين إحساسهم بالعدالة التضاعلية، بينما لم يكن لنوع المنظمة أو مستوى التعليم تأثير على إحساسهم بنوع العدالة نفسه.

وقام العجمي (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وبلغت العينة (٥٠٠) موظف من خمس منظمات حكومية في دولة الكويت تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتي قياس: الأولى خصصت لقياس الولاء التنظيمي، والثانية لقياس إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وتكوّنت من عشرين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (عدالة

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وتكونت من أربعة أبعاد للعدالة التنظيمية، والأداة الثانية لقياس درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المديرين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية بشكل عام وفق تصور معلمهم جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الماجستير فما فوق. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية تعزى لتغيري الجنس، والخبرة.

وهدف دراسة سلطان والسعود (٢٠٠٦) إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وبيان علاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية، وتكونت الدراسة من (٤٥٠) عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت مرتفعة، ومستوى شعورهم بالرضا الوظيفي أيضاً مرتفعاً، كما بينت الدراسة وجود علاقة طردية بين العدالة والرضا الوظيفي.

وأجرى الفضلي والعنزي (٢٠٠٧) دراسة هدفت

معرفة تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) موظف من هم مستوى مدير، ومساعد، ورئيس قسم وشعبة، وموظف من العاملين في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب (الكرك، والطفيلة، ومعاين)، وقد استخدم الباحث أداة مكونة من (٦٤) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، أظهرت نتائج الدراسة أن الأهمية النسبية للعدالة التنظيمية بشكل عام كانت متوسطة، أما أهمية أبعادها النسبية فقد غمشت على النحو الآتي، حصلت عدالة الإجراءات على المرتبة الأولى، والتفاعلية على المرتبة الثانية، والأخلاقية على المرتبة الثالثة، والتقييمية على المرتبة الرابعة، وحصلت العدالة التوزيعية على المرتبة الخامسة والأخيرة، وكذلك أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين العدالة التنظيمية والولاء التنظيمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعدالة التوزيعية والتفاعلية والأخلاقية في الولاء التنظيمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لعدالة الإجراءات والتقييمية في الولاء التنظيمي.

وأجرى المايطة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمهم من وجهة نظر المديرين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) مديراً ومديرة بينما بلغت عينة المعلمين (١٠١٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث أداتين: الأولى لقياس

التعرف على أثر محددات العدالة التنظيمية، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٠) موظفاً من سبع شركات ضخمة في أمريكا، وقد بينت نتائج الدراسة أن العدالة التنظيمية هي الأكثر تأثيراً بعدالة الإجراءات، ولكنها أيضاً تأثرت بالعدالة التوزيعية والتضاهلية، وثالثت المواصفات الرئيسة للنظام التي تؤثر على عدالة الإجراءات في مستوى مدخلات العاملين، أما العدالة التوزيعية فهي الأكثر تأثيراً بتفعيل مخرجات النظام، بينما يتمثل المحدد الرئيس الوحيد للعدالة التضاهلية في طريقة إيصال القرار النهائي.

أما دراسة مورمان (Moorman, ١٩٩١) هدفت إلى دراسة العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) عضواً من المشرفين والمؤوسمين الإداريين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين إدراك أفراد عينة الدراسة لعدالة التفاعل مع المشرف وأبعاد سلوكيات المواطن التنظيمية، كما أوضحت الدراسة أن لجميع أبعاد العدالة التنظيمية علاقة مهمة على مستوى الرضا الوظيفي بالرغم من أن هذا المستوى ليس له تأثير في سلوكيات المواطن التنظيمية، مما يؤكد أن للعدالة أهمية كبيرة في علاقتها مع متغيري سلوكيات المواطن والرضا الوظيفي.

وأجرى إيمان (Eggen, 1994) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وبين مستوى أدائهم الوظيفي، وتكونت عينة

إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديمقراطية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، اهتمام القيادة بالعاملين، الثقة بالإدارة) وذلك وسط قطاع الإدارة الحكومية في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) موظفاً وموظفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض إحساس العاملين المذكور بالعدالة التنظيمية مقارنة بالإثباتات العاملات، كذلك وجود علاقة بين المؤهل العلمي، والخبرة، وإحساس الفرد بالعدالة التنظيمية.

الدراسات الأجنبية

أجرى فولجر وكون فسكي (Folger & Konovsky, 1989) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات المحتملة لمحددات شعور العاملين بعدم عدالة الإجراءات والعدالة التوزيعية على كل من الثقة بالرئيس المباشر، والالتزام للمنظمة والرضا عن الأجر، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧) عاملاً من العاملين في شركات القطاع الخاص الصناعية بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائج الدراسة أن العدالة التنظيمية بشكل عام لها علاقة إيجابية بالولاء التنظيمي، وأن لمحددات الشعور بعدم عدالة الإجراءات تأثيراً سلبياً على الثقة بالرئيس المباشر، والولاء للمنظمة، في حين يكون تأثير محددات العدالة التوزيعية على رضا العاملين والأجر أكبر من تأثير عدالة الإجراءات.

وقام مازون (Macron, 1991) بدراسة هدفت إلى

إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين العدالة التوزيعية والرضا الوظيفي، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين كل من العدالة التضاعلية والعدالة الإجرائية والرضا الوظيفي.

يلاحظ من هذه الدراسات أنها اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها واختلاف القطاعات التي تناولتها وكذلك اختلاف البيئات التي تمت فيها، فمنها ما سعت إلى التعرف إلى العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: الرضا الوظيفي كما في دراسة سلطان والسعود (٢٠٠٦)، وشمسك وسافرت وجليم (Schmiesing & Saffit & Gliem, 2003)، ومورمان (Moorman, 1991)، والولاء التنظيمي كما في دراسة المعجمي (١٩٩٨)، ودراسة القطاونة (٢٠٠٣)، والثقة بالرئيس، والالتزام والولاء التنظيمي، والرضا عن الأجر كما في دراسة فولجرو كوتسكي (Folger & Konrsky, 1989)، وسلوك المواطن التنظيمية، كما في دراسة مورمان (Moorman, 1991)، ودراسة نيهوف ومورمان (Nischoff & Moorman, 1993).

تتسجم هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في دراسة العدالة التنظيمية طبقاً لأبعادها الثلاثة: العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية، والعدالة التضاعلية، كما في دراسة كل من الفضلي والمنزي (٢٠٠٧) وزايدة (١٩٩٥)، وعامرة (٢٠٠٠)، والمعجمي (١٩٩٨)، ونهوف ومورمان (Nischoff & Moorman, 1993)، وفولجرو كوتسكي

الدراسة من (٣٦٢) مديراً ومشرفاً من عشر شركات صناعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن للعدالة التوزيعية والتضاعلية علاقة إيجابية وقوية مع مستويات الأداء والولاء التنظيمي، في حين أن عدالة الإجراءات لم تكن لها علاقة قوية وواضحة مع مستويات الأداء والولاء التنظيمي.

أما لي (Lee, 2000) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاقة بين الرؤساء والمؤوسين على إدراك العاملين للعدالة التنظيمية والولاء التنظيمي لهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٢) عاملاً من فئتين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث أداة لقياس العدالة التنظيمية مكونة من عشرين فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: عدالة الإجراءات والتوزيعية، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً للعدالة التوزيعية وعدالة الإجراءات على الرضا الوظيفي وعدم وجود أثر لعدالة الإجراءات على الولاء التنظيمي، بينما لها أثر على دوران العمل، كما أظهرت الدراسة أن هناك أثراً قوياً للعدالة التوزيعية وعدالة الإجراءات في العلاقات بين الرئيس والمؤوسين.

وهدف دراسة شمسك وسافرت وجليم (Schmiesing & Saffit & Gliem, 2003) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في إدراكات العاملين بمهامة أوهابو للعدالة التنظيمية والرضا عن العمل. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) فرداً، وتوصلت نتائج الدراسة

(Folger & Kornyak, 1989).

يقارب (٢٤٥) موظفاً يعملون في حوالي (٥) أقسام، وقد تم اختيار عينة حجمها (١٢٠) موظفاً بطريقة عشوائية، وبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداة لقياس درجة إحساس العاملين بالمعدلة التنظيمية، التي طورها كل من نيهوف ومورمان (Niehoff & Moorman, 1993) وترجمها محامره (٢٠٠٠). وتكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

القسم الثاني: يتكوّن هذا القسم من (٢٠) فقرة تغطي ثلاثة مجالات للمعدلة التنظيمية هي:

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات لم تناولها الدراسات السابقة، كمستغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في دراستها لمجتمع، وعينة لم تتاوله أية دراسة سابقة، وهو مجتمع العاملين في منجزات التربية والتعليم في محافظة المرق.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة لمنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة لتحديد درجة إحساس العاملين بالمعدلة التنظيمية.

مجتمع الدراسة وعينها

يتكوّن مجتمع الدراسة من كافة العاملين في منجزات التربية والتعليم في محافظة المرق، والبالغ عددهم ما

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب معطيات الدراسة (١٢٠).

المطوّر	نظائرت	المتكرّرات	النسبة
الجنس	ذكور	٧٨	٦٥٪
	إناث	٤٢	٣٥٪
	معلوم متوسط	٣٨	٣٢٪
المؤهل	بكالوريوس	٦٩	٥٨٪
	ماجستير فما فوق	١٣	١١٪
	أقل من ٥ سنوات	٧٢	١٨٪
الخبرة	من ٦ - ١٠ سنوات	٧٧	٦٣٪
	أكثر من ١١ سنة	٧١	٥٩٪
		١٢٠	١٠٠٪

تقدير المتوسطات الحسابية.

تم تقسيم مستويات العدالة إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، بالاعتماد على المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد للمستويات}}$$

$$1,33 = \frac{1 - 0}{2}$$

المدى الأول: $1,33 + 1 = 2,33$

المدى الثاني: $1,33 + 2,33 = 3,66$

المدى الثالث: $1,33 + 3,66 = 5$

فتصبح بعد ذلك المستويات كالتالي:

١- أقل من أو يساوي (٢,٣٣) مؤشر منخفض.

٢- أكبر من (٢,٣٣) وأقل من (٣,٦٦) مؤشر متوسط.

٣- أكبر من أو تساوي (٣,٦٦) مؤشر مرتفع.

تحليل النتائج و مناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقاً لأسئلة الدراسة ومتغيراتها، ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

- عدالة التوزيع ٥ فقرات (الفقرات ١ - ٥).

- عدالة الإجراءات ٦ فقرات (الفقرات ٦- ١١).

- عدالة التعاملات ٩ فقرات(الفقرات ١٢- ٢٠).

ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء كل إجابة درجة محددة كما يلي:

موافق جداً (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (٢ درجات)، غير موافق إطلاقاً (درجة واحدة فقط). ومن أجل التأكد من صدق الاستبانة وملائمتها للبيئة التربوية تم عرضها على عنة محكمين طلب منهم إيلاء ملاحظاتهم حول درجة مناسبة وسلامة فقراتها. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاختيار وإعادة الاختيار (test retest). إذ وزعت أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (٢٠) موظفاً من خارج عينة الدراسة التي طبقت عليها الأداة وضارقت ثلاثة أسابيع بين الاختبارين ومن ثم حسب معامل الثبات حسب معادلة ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨١)، كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) إذ بلغت قيمة ألفا (٠,٨٨).

إجراءات التصحيح

للتعريف على درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، اعتمد الباحث لمتوسطات الحسابية لإجابيات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الإحساس، بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:
 ما درجة إحساس العاملين في منبريات التربية والتعليم في محافظة الفرق بالمعادلة التنظيمية؟
 وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المعادلة التنظيمية، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمعادلة التنظيمية بصورتها الكلية، وأشارت النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن درجة إحساس العاملين في منبريات التربية والتعليم في محافظة الفرق بالمعادلة التنظيمية متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الكلي لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الأداة (٢,٦٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٧). أما فيما يتعلق بمتوسط الفقرات، فقد جاءت

جميعها بدرجة متوسطة ومتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٣٩) و(٣,١٨) ما عدا الفقرتين (٢) و(٤) وهي:
 ١- أعتقد أن راتبي الشهري مناسب.
 ٢- بصفة عامة فإن الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة.
 فقد جاءت الفقرتان السابقتان بدرجة منخفضة من حيث الأهمية، ومتوسطات حسابية (١,٨٧) و(١,٦٨) على التوالي، وتنتمي الفقرتان السابقتان إلى مجال (عدالة التوزيع). ويبين الجدول رقم (٢) ترتيب فقرات المعادلة التنظيمية ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد هيئة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإحساس
١	١٩	عندما يتخذ رئيسي المباشر قراراً متعلقاً بوظيفتي، فإنه يشرح لي الأسباب المتعلقة التي دعت لاتخاذ تلك القرارات.	٣,١٨	١,٣٦	متوسطة
٢	١٣	عندما يتخذ المدير قراراً متعلقاً بوظيفتي، فإنه يتعامل معي باحترام وكرامة.	٣,٠٢	١,٣٣	متوسطة
٣	١٤	عندما يتخذ المدير قراراً متعلقاً بوظيفتي، فإنه يناقش معي بمسعى المصاحبة.	٢,٩٩	١,٢٦	متوسطة
٤	٥	أفهم أن أميالي وواجباتي الوظيفية مناسبة.	٢,٩٨	١,٠٧٧	متوسطة
٥	٣	أفهم أن هيئة العمل الخاصة بي مناسبة.	٢,٩٠	١,٣٣	متوسطة
٦	١٢	عندما يتخذ المدير قراراً متعلقاً بوظيفتي، فإنه يتعامل معي بكل الاهتمام والود.	٢,٨٩	١,٣٢	متوسطة

تابع الجدول رقم (٢).

الترتبة	رقم الفقرة	الفقرة	الموسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحساس
٧	١٦	عندما يتخذ المدير قراراً يتعلق بوظيفتي، فإنه يبدى اهتماماً بمصلحتي كموظف.	٢,٨٢	١,٢١	متوسطة
٨	١	تتناسب ساعات العمل مع ظروفي الخاصة.	٢,٧٦	١,٢٩	متوسطة
٩	٢٠	يشرح لي المدير بشكل واضح جداً أي القرار يتخذ بالنسبة لوظيفتي.	٢,٧٤	١,٣٣	متوسطة
١٠	٩	يشرح للمدير القرارات ويوزع للموظفين بتفصيل إضافية عند انصرافهم من تلك القرارات.	٢,٦٣	١,٢٦	متوسطة
١١	١٨	يشرح لي المدير مبررات القرارات التي اتخذت بالنسبة لوظيفتي.	٢,٦١	١,١١	متوسطة
١٢	٦	يتخذ المدير القرارات الوظيفية بأسلوب غير متحيز.	٢,٦٠	١,٣٢	متوسطة
١٣	١١	يسمح للمعلمين بعدم قبول أو معارضة القرارات التي يصلوها للمدير.	٢,٦٠	١,١٢	متوسطة
١٤	١٥	عندما يتخذ المدير قراراً متعلقاً بوظيفتي، فإنه يأخذ في الاعتبار معالي الشخصية.	٢,٥٨	١,١٢	متوسطة
١٥	٨	يجمع المدير للمعلومات الدقيقة والكاملة قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	٢,٥٦	١,٣٤	متوسطة
١٦	١٧	يتناقش المدير معي النتائج المترتبة على تلك القرارات التي يمكن أن تؤثر على وظيفتي.	٢,٥٤	١,٣٤	متوسطة
١٧	١٠	يتم تطبيق كل القرارات الإدارية على كل الموظفين بلا استثناء.	٢,٥٠	١,٢٨	متوسطة
١٨	٧	يحرص المدير على أن يبدى كل موظف رأيه قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	٢,٣٩	١,٢٩	متوسطة
١٩	٢	أعتقد أن واقبي الشهري مناسب.	١,٨٧	١,٠١	منخفضة
٢٠	٤	بصفة عامة فإن الحوافز المالية التي أحصل عليها مناسبة.	١,٦٨	٠,٨٢	منخفضة

أما فيما يتعلق بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات، عدالة التعاملات فقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات العدالة التنظيمية. ويبين الجدول رقم (٣) أن درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بمجالات العدالة التنظيمية الثلاثة: - عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات، وعدالة التوزيع. وكذلك العدالة التنظيمية بصورتها الكلية جاءت جميعها بدرجة إحساس متوسط ومتوسطات حساسية تراوحت بين (٢,٨٢) و(٢,٤٣) وبدرجات متفاوتة، إذ جاءت عدالة التعاملات في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٨٢) وانحراف معياري مقداره (١,٠٥). وجاءت عدالة الإجراءات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٤) وانحراف معياري (١,٧٢). وجاءت عدالة التوزيع في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (٠,٧٤). أما العدالة التنظيمية بصورتها الكلية فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٧) وهذا يدل على درجة إحساس متوسطة. وربما تعزى النتيجة السابقة إلى أن المديرين لا يحاملون العاملين باحترام وتقدير، كذلك فإن المناخ التنظيمي السائد لا يتميز بالانفتاح والوضوح ومشاركة العاملين بالتحاذق القرارات، أو شرح هذه القرارات

للعاملين، وربما يعد ذلك سبباً من أسباب تدني درجة الإحساس بالعدالة التعاملات، وربما يعزى انخفاض عدالة الإجراءات إلى المركزية التي يتم فيها اتخاذ القرارات دون إتاحة الفرصة للموظف بالمشاركة أو التعبير عن رأيه، وعدم الموضوعية في تطبيق القرارات، وكذلك ظهور التمييز والحسوية في الإجراءات، التي تتم من قبل رؤساء الأقسام والمديرين في المديريات، كما أن القرارات لا تطبق على الجميع، وبالنسبة لعدالة التوزيع فقد يسر سبب انخفاض عدالة التوزيع بالنسبة لأفراد هيئة الدراسة إلى عدم كفاية الحوافز المالية، وعدم تناسبها مع الجهد المبذول. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات القضاة (٢٠٠١)، والمعاينة (٢٠٠٥)، والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى العدالة التنظيمية. واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة زايد (١٩٩٥)، والعجمي (١٩٩٨)، والحارمة (٢٠٠٠)، والفصلي والمنزوي (٢٠٠٧)، وتيهوف ومورمان (Nichoff & Moorman, 1993) والتي أظهرت أن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية جاءت بدرجة متدنية. كما اختلفت مع نتائج دراسة سلطان والسعود (٢٠٠٦) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى العدالة التنظيمية لدى العاملين في الجامعات الرسمية مرتفع.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعايير مجالات العدالة التنظيمية مرتبة تنازلياً.

المرتبة	المجال	للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإحصاء
١	عدالة التعاملات	٢,٨٢	١,٥٠	متوسطة
٢	عدالة الإجراءات	٢,٥٤	١,٧٢	متوسطة
٣	عدالة التوزيع	٢,٤٣	٠,٧٤	متوسطة
♦	الكلية	٢,٦٥	٠,٨٧	متوسطة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ بين درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والحرية؟

ويمكن تقسيم هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد هيئة الدراسة على أداة الدراسة واستخدام اختبار (ت) الإحصائي. وبين الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ في درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، وذلك على مجالات العدالة التنظيمية الثلاثة وعلى مستوى العدالة التنظيمية الكلية. قد تفسر النتيجة السابقة بأن جميع العاملين ذكراً وإناثاً يعيشون الظروف الاجتماعية والاقتصادية نفسها، وكذلك يتعاملون مع رؤساء ومديرين بالنمط الإداري نفسه. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المايطة (٢٠٠٥) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفضلي والعنزي (٢٠٠٧)، وعامرة (٢٠٠٥)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إحساس الموظفين بالعدالة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة وناتج اختبار (ت) الإحصائي لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة وفقاً لمطوّر الجنس.

المتغير / المتغير	الجنس				البئة (مت)	مستوى الدلالة
	ذكر		أنثى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التوزيع	١٢,١٤	٣,٦٤	١٠,٤٣	٣,١٦	٠,١٠٨	٠,٩٣
الإجراءات	١٦,٨٧	٦,٤١	١٢,٤٠	٥,٥	١,٩٩	٠,١٦١
التميمات	٢٧,٤٤	٩,٣٠	٢١,٥٥	٨,٦	٠,٩٣٧	٠,٣٣٨
الكلي	٥٧,٤٠	١٦,٧٦	٤٤,٣٨	١٥,٨٤	٠,١٠٧	٠,٩٣٣

- ٤- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\geq 0,05$) في درجة إحساس المعلمين في منجزات التربية والتعليم في محافظة المرقى بالعدالة التنظيمية تمزى لتغير المؤهل العلمي؟
- للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الثلاثة وفقاً لتغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم (٥) أن حملة المؤهلات العلمية من مستوى البكالوريوس والمجستير لديهم درجة إحساس بالعدالة التنظيمية أعلى من ذوي المؤهلات العلمية من مستوى المعلوم المتوسط، وأن درجة إحساس حملة البكالوريوس بالعدالة التنظيمية أعلى من إحساس مؤهلات المعلوم المتوسط، والمجستير.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وناتج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وفقاً لمطوّر المؤهل العلمي.

المتغير	المؤهل العلمي					
	معلوم متوسط		بكالوريوس		ماجستير	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوزيع	١٠,٦٨	٣,٥٨	١٢,٨٣	٣,٧٥	١٢,١٩	٣,٧٠
الإجراءات	١٧,٠٥	٥,٠٢	١٧,٠٧	٦,٢١	١٥,١٥	٧,٩٤
اتصالات	٢١,١٣	٩,١٦	٢٨,٣٩	٧,٧٩	٢١,٧٧	١٢,٦٧
الكلي	٤٣,٨٧	١٦,٠٧	٥٨,٢٩	١٥,١٩	٥٠,١٥	٢٢,٥

والمعروف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي على المجالات الثلاثة، وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي الموضح في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات جميعها وعلى الأداة ككل تميز إلى مستغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمعيار المؤهل العلمي.

مصدر التباين	العدد	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التوزيع	٢٨	١٢٨,١٦	٢	٦٤,٠٨	٤,٩٨	♦ ٠,٠٠٠٨
	٦٩					
	١٣					
الإجراءات	٢٨	٦١٧,٧٠	٢	٣٠٨,٨٥	٨,٣٦	♦ ٠,٠٠٠
	٦٩					
	١٣					
التماءات	٢٨	١٤٨١,٠٤٠	٢	٧٤٠,٥٢	٩,٤٥	♦ ٠,٠٠٠
	٦٩					
	١٣					
الكلي	٢٨	٥٢٠١,٧٥	٢	٢٦٠٠,٨٧	٩,٧٠	♦ ٠,٠٠٠
	٦٩					
	١٣					

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

البكالوريوس والمجستير ولصالح البكالوريوس، وكذلك بين المعلوم المتوسط والمجستير ولصالح المجستير. يمكن أن تفسر النتيجة السابقة أن إدراك الأفراد يتأثر بشكل كبير بتعلم الفرد، فالأفراد الذين لديهم مؤهلات علمية عليا أصبحوا يحتلون المناصب والراكز القيادية، وأصبح دخلهم أعلى من الموظفين من حملة المؤهلات المتوسطة على مستوى المعلوم المتوسط، كذلك فإن حملة مؤهلات الدراسات

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffé)، وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين حملة المؤهلات العلمية من مستوى دبلوم متوسط وحملة مؤهل البكالوريوس ولصالح حملة البكالوريوس، كما أظهرت النتائج في الجدول رقم (٧) أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين حملة

العليا من مستوى ماجستير فأعلى يطمحون دائماً لوظائف قيادية أعلى والمستوى دخل أفضل مقارنة بنظرائهم العاملين في الجامعات على سبيل المثال، وقد وضعت وزارة التربية والتعليم شروطاً لاختيار القادة كان من بينها المؤهل العلمي العالي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بحارمة

(٢٠٠٥)، ونتائج دراسة المايطة (٢٠٠٥)، ودراسة الفضلي والمنزلي (٢٠٠٧) التي أظهرت وجود أثر للمؤهل العلمي، ولكن اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زايد (١٩٩٥) من أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في المنظمات موضع الدراسة كان متساوياً بالرغم من اختلاف نوهية التعليم.

الجدول رقم (٧) المقارنات البينية بين متوسطات فئات المسجلين حسب مظهر المؤهل العلمي .

المظهر	المؤهل أ	المؤهل ب	التفريق بين المتوسطات	اختلاف النسبي	مستوى الدلالة
التوزيع	دبلوم	بكالوريوس	-٢,١٤	٠,٧٢٥	٠,٠١٥
	متوسط	ماجستير	-٢,٥٥	١,١٥٣	٠,٠٩٢
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	٢,١٤	٠,٧٢٥	٠,٠١٥
	ماجستير	ماجستير	-٠,٤٠	١,٠٨٥	٠,٩٣٣
	دبلوم	بكالوريوس	٢,٥٥	١,١٥٣	٠,٩٢
	متوسط	ماجستير	-٠,٤٠	١,٠٨٥	٩٣٣
الإجراءات	دبلوم	بكالوريوس	٥,٠٢	١,٢٢٨	٠,٠٠٠
	متوسط	ماجستير	-٣,١٠	١,٩٥٣	٠,٢٨٧
	بكالوريوس	دبلوم متوسط	٥,٠٢	١,٢٢٨	٠,٠٠٠
	ماجستير	ماجستير	١,٩٢	١,٨٣٨	٠,٥٨١
	دبلوم	دبلوم متوسط	٣,١٠	١,٩٥٣	٠,٢٨٧
	ماجستير	بكالوريوس	-١,٩٢	١,٨٣٨	٠,٥٨١
التعامل	دبلوم	بكالوريوس	٧,٢٦	١,٧٨٨	٠,٠٠٠
	متوسط	ماجستير	-٠,٦٢	٢,٨٤٤	٠,٩٧٥
	دبلوم	دبلوم متوسط	٧,٢٦	١,٧٨٨	٠,٠٠٠
	بكالوريوس	ماجستير	٦,٦٢	٢,٦٧٦	٠,٠٥١
	دبلوم	دبلوم متوسط	٠,٦٤	٢,٨٤٤	٠,٩٧٥
	ماجستير	بكالوريوس	-٦,٦٢	٢,٦٧٦	٠,٠٥١
الجميع	دبلوم	بكالوريوس	-١٤,٤٢	٣,٣٠٦	٠,٠٠٠
	متوسط	ماجستير	-٦,٢٩	٥,٢٥٩	٠,٤٩٢
	دبلوم	دبلوم متوسط	١٤,٤٢	٣,٣٠٦	٠,٠٠٠
	بكالوريوس	ماجستير	٨,١٤	٤,٩٤٩	٠,٢٦٣
	دبلوم	دبلوم متوسط	٦,٢٩	٥,٢٥٩	٠,٤٩٢
	ماجستير	بكالوريوس	-٨,١٤	٤,٩٤٩	٠,٢٦٣

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند الحسابية والانحرافات للمعيارية لاستجابات أفراد عينة مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة إحساس المعلمين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالمعدالة التنظيمية تعزى لتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات للمعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل ولها الجدول رقم (٨) للمتوسطات الحسابية والانحرافات للمعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل ولها الجدول رقم (٨).

المجال	سنوات الخبرة					
	أقل من ١١ سنة		من ١٠-٦ سنة		أكثر من ٥ سنوات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوزيع	١٠,٩٢	٢,٢٣	١٠,٠٠	٣,٤٦	١٣,٤٥	٣,٥٧
الإجراءات	١١,٦٤	٥,٦٧	١٤,٧٤	٦,٠٦	١٦,٦١	٦,٤١
التمامات	٢٢,٥٩	٩,٩٠	٢٣,٥٢	٨,١١	٢٦,٩٤	٩,٥٨
الكلي	٤٥,٠٥	١٦,٧٢	٤٨,٢٦	١٦,٧٧	٥٧,٠٠	١٦,٩٩

وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية فقد تم تحليل التباين الأحادي على المجالات الثلاثة والأداة ككل، وبين الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالي: عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات وعلى الأداة ككل، تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل ولها المتوسطات الحرة.

مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (F)	مصدر التباين
أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٨٣,٧٤	٢	١٢,٢٨	♦ ٠,٠٠٠
من ٦ - ١٠	٢٧	٢٨٣,٧٤	٢	١٢,٢٨	♦ ٠,٠٠٠
أكثر من ١١	٣١	٢٨٣,٧٤	٢	١٢,٢٨	♦ ٠,٠٠٠
أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٨٣,٧٤	٢	١٢,٢٨	♦ ٠,٠٠٠
من ٦ - ١٠	٢٧	٢٨٣,٧٤	٢	١٢,٢٨	♦ ٠,٠٠٠
أكثر من ١١	٣١	٢٨٣,٧٤	٢	١٢,٢٨	♦ ٠,٠٠٠

تابع الجدول رقم (٩).

مصدر العينين	النسبة	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط الدرجات	قيمة (p)	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	٢٢					
٦ - ١٠	٢٧	٤٣٨,٢٩	٢	٢١٩,١٤	٢,٥١	♦ ٠,٠٨٥
١١ - فأكثر	٧١					
أقل من ٥ سنوات	٢٢					
٦ - ١٠	٢٧	٣١٣١,٨٥	٢	١٥٦٥,٩٢	٥,٤٨	♦ ٠,٠٠٥
١١ - فأكثر	٧١					

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥ p).

لمتغير سنوات الخبرة، كما أن وزارة التربية والتعليم وضعت شروطاً لاختيار القادة، من بينها المؤهلات العلمية وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وكذلك في حالة البعثات للحصول على الدرجات العلمية، فإن الاختيار يتم حسب سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة زايد (١٩٩٥) ونتائج دراسة محارمة (٢٠٠٠) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في إحساس الموظفين بالمعاملة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة. واختلفت مع نتائج دراسة المعايطة (٢٠٠٥)، ودراسة الفضلي والمعنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المستجيبين تم استخدام اختبار شيفيه (sheffe) وكانت النتيجة كما في الجدول رقم (١٠)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 > p) بين ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة ولصالح الخبرة المتوسطة، كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة ولصالح الخبرة الطويلة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة أصبحوا يحتلون المناصب والمراكز القيادية وأصبح مستوى دخلهم أعلى من ذوي الخبرات المتوسطة والقصيرة؛ لذلك نلاحظ أن هناك تفاوتاً في درجة إحساس المعلمين بالمعاملة التنظيمية بين فئات المستجيبين وفقاً

الجدول رقم (١٠). المقارنة المبدئية بين متوسطات لغات المستفيدين حسب معطى سموات الحجرة على مجالي التوزيع والإجراءات.

لغتهم	الحجرة ٢	الحجرة ٣ ب	الفرق بين المتوسطات	الحقق للباري	مستوى الدلالة
التوزيع	١-٥	٦-١٠	٠,٨٢	٠,٩٧٦	٠,٧٠٤
	١-٥	١١-٣٠	*-٢,٦٣	٠,٨٢٩	٠,١٠٨
	٦-١٠	١-٥	- ٠,٨٢	٠,٩٧٦	٠,٧٠٤
	١١-٣٠	١١-٣٠	*-٣,٤٥	٠,٧٨٨	٠,١٠٠
	١-٥	١-٥	* ٢,٦٣	٠,٨٢٩	٠,١٠٨
	١١-٣٠	٦-١٠	* ٣,٤٥	٠,٧٦٨	٠,١٠٠
الإجراءات	١-٥	٦-١٠	- ٣,١٠	١,٧٨٤	٠,٢٢٤
	١-٥	١١-٣٠	*-٤,٩٧	١,٥١٦	٠,٠٠٦
	٦-١٠	١-٥	٣,١٠	١,٧٨٤	٠,٢٢٤
	١١-٣٠	١١-٣٠	-١,٨٦	١,٤٠٥	٠,٤١٧
	١-٥	١-٥	*٤,٩٧	١,٥١٦	٠,٠٠٦
	١١-٣٠	٦-١٠	١,٨٦	١,٤٠٥	٠,٤١٧
التعامل	١-٥	٦-١٠	- ٠,٩٣	٢,٦٨٣	٠,٩٤٢
	١-٥	١١-٣٠	- ٤,٣٥	٠,١١٢	٠,١٦٦
	٦-١٠	١-٥	٠,٩٣	٢,٦٧٩	٠,٩٤٢
	١١-٣٠	١١-٣٠	٣,٤٣	٢,١١٢	٠,٢٧٢
	١-٥	١-٥	٤,٣٥	٢,٦٧٩	٠,١٦٦
	١١-٣٠	٦-١٠	٣,٤٣	٢,١١٢	٠,٢٧٢
المجموع	١-٥	٦-١٠	- ٣,٢١	٤,٨٥٤	٠,٨٠٣
	١-٥	١١-٣٠	*-١١,٩٥	٤,١٢٤	٠,٠١٧
	٦-١٠	١-٥	٣,٢١	٤,٨٥٤	٠,٨٠٣
	١١-٣٠	١١-٣٠	- ٨,٧٤	٣,٨٢١	٠,٠٧٧
	١-٥	١-٥	*- ١١,٩٥	٤,١٢٤	٠,٠١٧
	١١-٣٠	٦-١٠	٨,٧٤	٣,٨٢١	٠,٠٧٧

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$).

وعادلة التوزيع. وكذلك العدالة التنظيمية بصورتها الكلية
جامعت جميعها بدرجة إحساس متوسط، ويوصي
الباحث بـ:

- العمل على مراعاة توزيع الأعباء الوظيفية على
المعلمين بشكل عادل ومناسب.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي
الباحث بالآتي:

النتيجة الأولى: أن درجة إحساس المعلمين في مديريات
التربية والتعليم في محافظة القنيطرة على مجالات العدالة
التنظيمية الثلاثة: عدالة التعاملات، وعدالة الإجراءات،

للمراجع

للمراجع العربية:

- جواب الله، رفعت محمد. "محددات ونتائج ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء". *المجلة العلمية لكتبة الإدارة والاقتصاد*، قطر، (١٩٩١)، ١٢٨-١٧٣.
- الجندى، عادل السيد والها، عادل المسعود. "الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية". *مجلة مستثمري التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية، الإسكندرية، ٤٧، (٢٠٠٧) ٩-١٣٠.
- خليفة، محمد عبد الطيف. "محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة: دراسة تحليلية ميدانية في ضوء بعض النظريات السلوكية الحديثة". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. (٥)، (١)، (١٩٩٧) ٥١-٩.
- زايد، عادل محمد. "تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية". *المجلة العربية للعلوم الإدارية*. ٢، (٢)، (١٩٩٥) ٢٦٩-٢٩٨.
- _____، "نمى سلوك المواطنة التنظيمي للعاملين في شركات قطاع الأعمال المصري: دراسة تطبيقية". *مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين*، كلية التجارة، جامعة القاهرة، ٥٥، (٢٠٠٠) ٥٧٥-٦١٤.
- سلطان، سوزان أكروم والسعود، راقب. "العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها". *مؤتمر للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، م (٢١)، العدد (٤)، (٢٠٠٦) ١٢٧-١٥٨.

- إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في صنع القرارات والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم.
- بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام بين المديرين والعاملين دون تمييز لأي سبب كان.
- النتيجة الثانية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، ويوصى الباحث بإتاحة الفرصة ل ذوي المستويات العلمية من مستوى الدبلوم المتوسط بطرح البدائل وتحفيزهم من خلال المساواة في التعامل وتوزيع الأعباء الوظيفية، وفي الإجراءات الإدارية التي تمارس على العاملين في هذه المديريات.
- النتيجة الثالثة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية تعزى لتغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.
- ويوصى الباحث بتدريب العاملين من ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة على اتخاذ القرار، وذلك بضميل اللامركزية وتفويضهم بالصلاحيات التي تتناسب وتخصصاتهم، كذلك العدالة بتوزيع المهام الوظيفية دون إهمال كاهل ذوي الخبرات القصيرة والمتوسطة لصالح الخبرة الطويلة، وإبراز الجوانب الإنسانية في التعامل التي تسم بسمة الزمالة دون النظر إلى العمر الوظيفي للموظف.
- يفتح الباحث إجراء المزيد من الدراسات حول العدالة التنظيمية والعوامل المؤثرة فيها، مثل: السلوك القيادي وعلاقتها بالعدالة التنظيمية والناخ التنظيمي السائد وعلاقتها بالعدالة التنظيمية.

- Performance". *Dissertation Abstracts International*, Vol 54 (8), (1994), 3107
- Folger, R. & Konovsky, M.K. "Effects of Procedural And Distributive Justice on Reactions to Pay Raise Decisions ". *The Academy Of Management Journal*, 32 (1), (1989), 115-130.
- Greenberg, J. "Organizational Justice: yesterday, to day and tomorrow" *Journal of Management*, 16(3), (1990) 397-412.
- Koopmann, R. "The Relationship Between Perceived Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior" [www. Uirwison.edu/solutions/hveit/koopmann.pdf](http://www.Uirwison.edu/solutions/hveit/koopmann.pdf), (2003).
- Lee, H.R. "An Empirical Study Of Organizational Justice As A Mediator Relationship among Leader - Member Exchange and Job Satisfaction Organizational Commitment, And Turnover Intention In The Lodging Industry", PhD - Dissertation, Virginia State University. *Dissertation Abstracts International*, Vol 54 (8), (2000), 3107.
- Maroon, D, B. "Characteristics Of Non - union Complaint System A policy Capturing Study of Determinants of Organizational Justice" *Dissertation Abstracts International* Vol, 52, (6), (1991), 2286
- Moorman, R, H. "The Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship behavior Do fairness Perceptions Influence Employee Citizenship" *Journal of Applied Psychology*, 6(76), (1991), 845-855.
- Niehoff, B; Moorman, R. "Justice as a Mediator of the Relationship between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior". *Academy Of Management Journal*, Vol. 35 (3), (1993), 527-556.
- Organ, D.W. "A Restatement of the satisfaction performance Hypothesis" *Journal of Management*, 14, (1988), 547-557.
- Saai, F. & Moore, S. "Perception of Promotional Fairness and Promotion" *Journal of Applied Psychology*, Vol 78, (1993), 105- 110.
- Schminke, R, Saffrit, D & Glism, J. "Factors Affecting O.S.U Extension Against Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction: Critical into Emerging Trends and Existing Policies in Extension Human Resource Management". *AIAEE Proceeding of the 19th Annual Conference Raleigh North Carolina, USA*. 2003.

- عبد الهادي، صلاح السنين محمد. *محدد السلوك الإنساني في المنظمات*. الإسكندرية: دار الجامعة، ٢٠٠١م.
- صاف، عبدالمعطي محمد. *السلوك الإنساني التنظيمي في المنظمات المعاصرة*. عمان: مكتبة المحتسب، ١٩٩٤م.
- الصعبي، راشد حبيب. "تحليل العلاقة بين الولاء التنظيمي وإحساس العاملين بالعلاقة التنظيمية". *الإداري، السنة ٢٠، (٧٢)، (١٩٩٨)*، ٧١-٩١.
- الفضلي، فضل صباح والي، عوض حلف. "العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، المجلد (١٤)، المجلد (١)، (٢٠٠٧) ٤٣-٧٦.
- القطاونة، نشأت أحمد. *تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الكرك، جامعة مؤتة، ٢٠٠٣م.
- محامدة، ثامر محمد. *مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية*. "مجلة الإدارة العامة"، ٤٠، (٢)، (٢٠٠٠)، ٣١٩-٣٤٤.
- يوسف، فروع عبد الرحمن. "العلاقة بين الإحساس بمعاملة وموضوعية نظام الأداء والولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي: دراسة ميدانية للمجالس العربية للعلوم الإدارية"، ٦ (٢)، (١٩٩٩) ٢٥٩-٢٧٥.

المراجع الأجنبية:

- Allen, V. & Meyer, J. "Organizational commitment: evidence of career stage effect" *Journal of Business Research*, 26 (1), (1993), 49-61
- Egusa, T, D. "Multiple Dimensions Of Organizational Justice Perceptions and Individual Level

The Degree of the Employees' Feeling towards Organizational Justice in the Educational Directorate in Mafraq Governorate Organizational Justice.

Mohammed Abood AL marahbeh

*Assistant Professor, Dept. of Administration Education, College of Educational Sciences,
AL al-Balqa' University Mafraq, Jordan*

(Received 12/5/1429H, accepted for publication 30/10/1430EH.)

Keywords: employees, Organizational Justice, Educational Directorate.

Abstract: This study aimed at recognizing the degree of the employees' in the Educational Directorate in Mafraq Governorate of the organizational justice and recognizing the effect of some moderators variables such as: sex, education and experience on the degree of their Feeling towards of the organizational justice. The sample consists of (120) employees, who were chosen randomly. The researcher used an instrument for measuring the degree of the employees' feelings of the organizational justice consisting of (20) items, which cover three aspects for organizational justice: justice of distribution, justice of procedures and justice of treatments. The validity of the study instrument was investigated by a jury of specialists and experts. The reliability of the study instrument was investigated by the test-retest method and Cronbach's Alpha equation. The reliability coefficient of the instrument was computed as (0.81) and (0.88) respectively. The results indicated that the degree of the employees' feelings was low in the three aspects of the organizational justice. They also indicated that there were no significant differences in the degree of employees' feelings of organizational justice attributed to variable of sex. Also, there are significant differences in the degree of the employees' feelings attributed to the variables of education and experience. In the light of the study, the researcher recommended that employees participate in decision making, express their opinions, and introduce suggestions.

أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية والتجارب نحو مادة العلوم

انصار زكي حمزة السعدي

أستاذ مساعد، قسم المنهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة قطر

(لقد للنشر في ١٥/٦/١٤٢٩هـ، وقبل للنشر في ١/١١/١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: المهمات الحقيقية، المشكلات الحقيقية، ربط محتوى العلوم بالحياة، التعلم التعاوني، التفاعلات الاجتماعية، فهم المفاهيم العلمية، الاتجاه نحو مادة العلوم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية، وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية، وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة معيّن الإعدادية للسقطلة بنات في دولة قطر لتنفيذ هذه الدراسة، حيث إن عدد طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة (٢٠٠) طالبة موزعات في ثمانية فصول، وتم اختيار أربعة فصول (١٠٠ طالبة) لتشكيل عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث اختير فصلان كمجموعة تجريبية وعددهن (٥٠) طالبة، وفصلان كمجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي، في حين كان نمط المشاركة غير الناقد هو السائد في المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في فهمهن للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة العلوم. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، أهمها: التركيز على المعلمين بعامة ومعلمي العلوم بخاصة على أن يتدربوا على كيفية ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، وتشجيعهم على تطبيقها مع طلبتهم في التدريس.

المقدمة

تتبع الحاجة إلى تطوير تدريس العلوم من أمور أو مقتضيات كثيرة، لعل من أهمها الحفاظ الأكسي للمعلومات، فكثيراً ما يتعلم الطلبة المعلومات عن طريق الحفظ والاستظهار دون أي إدراك كلف لمعانيها، ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها، ولا القدرة على استخدامها في عمليات تتطلب مثلاً التطبيق أو التحليل. وقد أوضحت بعض الدراسات أن حوالي (٥٠٪) من المعلومات التي يكتسبها الطلبة في مقرر معين لا تتوافر فيه وظيفة للمعلومات تنسب بعد علم من دراستهم لها، بينما ترتفع هذه النسبة وتصل إلى ما يزيد على (٧٥٪) بعد مرور عامين، ويمثل هذا ولا شك - فاقلاً كبيراً في التعلم، وفيما يبلل فيه من وقت وجهد وتكلفة مجموعة من خبراء تدريس العلوم، (١٩٩٩)، وقد بين ويتروك (Witrock, 1991) أن التعلم من أجل الفهم عملية توليدية لبناء توعية من العلاقات: بين أجزاء المعلومات الجديدة، وبين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة والخبرات السابقة الموجودة لدى الطلبة. ولذلك يولد الطلبة مضططبات أو تفسيرات تنظم المعلومات في بنية مترابطة ومتماسكة، والتي ترتبط ذهنياً مع للمعلومات والخبرات السابقة المتواجدة لديهم.

فالتعلم وفق هذه النظرة، عملية يتم فيها البحث عن المعنى أو توليده انطلاقاً من الخبرة السابقة واستناداً

إليها عند مواجهة خبرة جديدة، وفي هذه العملية يحاول الطالب أن يوفق بين الخبرة السابقة والخبرة الجديدة، ويظهر هذا التوفيق - إذا كان ناجحاً - في تطوير البنية المعرفية ذات العلاقة لديه، إما بتوسيعها أو تفريقها وإما بتغييرها. وكلما حقق الطالب تعلماً جديداً حقق مزيداً من النماء. وعلى ذلك، فالنماء عملية دينامية متحركة تتجلى في قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة عليه (الشبيخ، ٢٠٠٣).

ووفقاً لمعايير تدريس العلوم على معلمي العلوم أن يخططوا برنامج العلوم القائم على الاستقصاء العلمي، بحيث يركز الاستقصاء، على أسئلة أو مهمات حقيقية، والتي تتولد من خبرات الطلبة وتكون الاستراتيجية الرئيسية لتدريس العلوم (NAS& NRC 1996)، وذلك من خلال الالتزام بالآتي:

١- تصميم مجتمعات تعلم صغيرة داخل الفصول، تعكس ما يحدث في المجتمع الأكبر، وتعمل كمختبر أو معمل تعلم الحياة الواقعية، ودراسة البيئة والظواهر الطبيعية.

٢- إيجاد بيئات تعلم فاعلة مثيرة للتحدي ومساندة للتفاعل الاجتماعي الديمقراطي، وذلك من خلال استخدام العمليات العلمية في بحث المشكلات ومهام التعلم.

٣- تصميم خبرات تعلم منظمّة تسهل المبادرة الذاتية، ويتوصل الطلبة من خلالها إلى المعلومات

تشجيعاً من البيئة التعليمية التي لها ثلاث صفات أساسية، وهي (James; Huber & Mosillon, 2000):

١- تهيئة بيئة تعلم تمكن الطلبة من الاغتراف في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً، وذلك من خلال توظيف المهمات والمشكلات الحقيقية (Authentic Problems)، والتي تربط المعرفة العلمية بالحياة من خلال سياق ملموس عن العالم الحقيقي.

٢- توفير خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة، بحيث تمثل بيئة التعلم الطبيعية المسندة للعالم الحقيقي، وتتجنب التبسيط الزائد للمهمات العلمية.

٣- تطوير خبرات تعلم توعى روح المبادرة وتشجعها، وتدعم بيئة التعليم البنائي للمعرفة التعاونية من خلال المفاوضات الاجتماعية.

فالتعلم التعاوني شيء أكثر من مجرد ترتيب جلوس الطلبة، فتعيين الطلبة في مجموعات وإيلاغهم بأن يعملوا معاً لا يؤديان بالضرورة إلى عمل تعاوني، ولذا فإن بناء الدروس على نحو يجعل الطلبة يعملون بالفعل بشكل متساوي مع بعضهم بعضاً يتطلب توظيف خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار، والتخطيط لخبرات تعلم منظمة تسهل المبادرة الذاتية والتعلم المتساوي، وهذا يتطلب فهماً للعناصر التي تجعل التعلم التعاوني عملاً ناجحاً، ويسمح إقناع هذه العناصر الأساسية للمعلمين بأن:

بأنفسهم ويستكشفونها بمجهودهم الذاتي، وبناء أساليب تشجع تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة، يقوموا بمساعدة بعضهم البعض في مجموعات التعلم الصغيرة وتوجيه ومساعدة المعلم.

٤- توظيف طرائق تعلم وتعلم ومصادر لإشراك الطلبة في تعلم فاعل، وذلك من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم وإنجازاتهم.

٥- جعل مواد التدريس ذات هدف ومعنى، تشجع الطلبة على متابعة اهتمامهم، ومساعدتهم في ربط التعلم بأهدافهم الشخصية.

٦- إشراك الطلبة في تعلم فاعل وذلك من خلال تغيير دور المعلم التقليدي، وهو إيصال ونقل وتلقي المعلومات إلى موجه ومساعد وميسر لتعلمهم.

٧- اختيار مواضيع وقضايا بحث وثيقة الصلة بالطلبة، وتوفير لهم الفرص لتوظيف مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، وتوجيههم لمصادر التعلم الملائمة.

٨- توفير خبرات تعلم تتيح توظيف مهارات التفكير الإنباهي، وتؤكد على التعلم النشط، وتشجع على تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة.

٩- توظيف طرائق التقييم المختلفة من أجل تقييم وتقدير الجهد الجماعي والجهد الفردي (هبرد السلام، ٢٠٠١).

كما أكد البنائيون على أهمية ربط المعرفة بالحياة، وينبوا أن التعلم ذا المعنى أو المعرفة الهادفة قد يلقي

- ١- يتناولوا دروسهم ومناهجهم ومقرراتهم الموجودة وينوها بشكل تعاوني.
- ٢- يكتفون بدروس التعلم التعاوني طبقاً لخصوصية حاجاتهم التعليمية، وفروهم ومناهجهم وموادهم وطلابهم (جونسون وآخرون، ١٩٩٥).
- وهذا يعني أن النظرة الحديثة للتعلم هي عملية بناءة اجتماعية، يتم فيها توفير بيئة تعليمية إيجابية لحدوث التعلم، من خلال تفاعل الطالب مع الآخرين، من أقران ومعلمين، فيشاركهم ويحاججهم في المعاني المولدة، مما يؤدي به إلى تصويب المعنى الذي ولده وصقله، على أن يتم ذلك كله في بيئة تحترم فيها الأفكار ويشجع الحوار والمحاكمة دون خشية من الوقوع في الخطأ (الشيخ، ٢٠٠٣).
- ولكي تكون النشاطات التربوية فعالة، فإنها تتطلب التخطيط الصائب لمهام عمل المجموعات على نحو يؤدي إلى رفع مستوى تفاعل الطلبة، وعلى ذلك فاختبرات التعلمية والمهام الفعالة يجب أن تكون "حقيقية" وتصف بما يلي:
- ١- أن تكون متوافقة لجميع الطلبة، بحيث تمكن كافة الطلبة من الوصول إلى أعلى مستويات التعلم وتحقيق النجاح.
- ٢- أن تدعو الطلبة لاتخاذ قرارات، وتسهل المبادرة الذاتية.
- ٣- أن تشجع الطلبة على طرح أسئلة إنشائية مثل: ماذا لو؟
- ٤- أن تشجع الطلبة على استخدام أساليبهم الخاصة في التفكير، وتسمح لهم بتكامل المعرفة والمهارات وطرائق الاستقصاء والبحث في مواضيع مختلفة.
- ٥- أن تميز النقاش والاتصال بين الطلبة بأسلوب أخلاقي يقوم على الافتتاح والمساواة دون استثناء، وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم وطرح الأسئلة وتبادل وجهات النظر، وتطوير مهارات اتصال فاعلة وسلوكات اجتماعية وتعلمية مناسبة.
- ٦- أن تدمج بالخيريات المتوعة، وذات صلة بالطلبة، وتوفر الفرص لبحث الأفكار والفاهيم المهمة.
- ٧- أن توجه الطلبة لتحقيق أهداف محددة.
- ٨- أن تمتلك عنصر المفاجأة، وتشجع الطلبة على الميازة وتثير التحدي الفكري لديهم.
- ٩- أن تكون ممتعة للطلبة.
- ١٠- أن تكون قابلة للتوسع، وذلك من خلال إشراك الطلبة في بحث فكرة ما ودراستها وتنفيذها، وصقل توسيع فهمهم وملحوظاتهم فيما تعلموه، وإتاحة الفرص لهم للتأمل فيما تعلمونه، وتوظيف ما يفهمونه على مواضيع ومسائل وقضايا جديدة (هيئة التعليم، ٢٠٠٦؛ Wooten, 1991). فالتعلم الحقيقي يحدث عندما يتم تصميم خبرات تعلم تبنى على معارف الطلبة السابقة وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم وتميزها، وإشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها أن تحقق تكامل

الاعتبار عند إعطائها أن تشتمل على سياقات معقدة تمكس قدر الإمكان تعقيدات العالم الحقيقي.

Cognition and Technology Group, 1990a, Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990b, Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1990c, Brown & Duguid, 1989, Young & McNeese, 1993, Winn, 1993, Resnick, 1987, Moore, 1994, Tripp, 1993, Palincsar, 1989, Harley, 1993 & Gabrys, 1993; Collins, 1989).

وعلى ضرورة توظيف طرائق التساؤل والاستفسار لإشراك الطلبة في حوارات وتقاشات حيوية ومعنوية مستدامة حول المواضيع والأفكار المهمة والرئيسة، وتصميم خبرات تعلم وتنظيمها، توفير الفرص للطلبة لاستكشاف الأفكار الجديدة، وتطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستقصاء، يبني الطلبة من خلالها للفرقة، ويحصلون على الفهم للأفكار العلمية الأساسية أثناء التفاعل للمتع مع مجتمع المتعلم الصغي (هيئة التعليم، ٢٠٠٦؛ Rivard, & Straw, 2000). وتعمل على إشراك الطلبة في خبرات تعلم من شأنها تحقيق تكامل الأفكار والمفاهيم بين المواد الدراسية، حيث يعرض فيها السياق الكامل للموقف الحياتي دون تجزئ أو تحليل (Brown & Duguid, 1993).

ولد بين يونج، ومكينز (Young & McNeese, 1993) عشر سمات للمهام الحقيقية، وهي أنها:

١- توفر فرصاً للطلبة لتفحص المهام من منظورات مختلفة باستخدام مجموعة من المصادر، وتتيح الفرص لهم للبحث في وجهات النظر الأخرى ومناقشتها، واستكشاف أفكار جديدة، ودراسة وجهات النظر

الأفكار والمفاهيم والمعلومات بين المواد الدراسية، وتوفير خبرات تعلم تساعد في ربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة، وتركز على المواضيع والمشاكل والقضايا المجتمعية، بحيث يتعلم الطلبة من خلال المشاركة في النشاطات التي يتم فيها حل مشكلات حقيقية، أو إبداع نتائج لها هدف حياتي حقيقي، على خلاف العديد من نشاطات التعلم التقليدي التي ليس لها أي معنى خارج الغرفة الصفية، والسبب الجوهر في التأكيد على نشاطات التعلم الحقيقي هو أنها: تعمل على تشجيع الطلبة لأن يتحملوا مسؤولية تعلمهم، وتزيد الصلة بما يتعلمونه، وتطور بنية معرفية عميقة وغنية لديهم، وتشجع عملية التعاون والتفاوض بينهم، وتشجعهم على متابعة اهتماماتهم للإجابة عن أسئلة مهمة متعلقة بهم ومشابهة للنشاطات التي يقوم بها العلماء المحترفون (Crawford; Krajcik & Marx 1999).

ويؤكد مجموعة من الباحثين على أهمية تصميم خبرات تعلم ترضي روح المبادرة وتشجعها، وتيسر السلوكات التعليمية لدى الطلبة مثل: المقامرة الفكرية، ودراسة الأفكار واختبارها، وتوظيف المبادرات، وإتاحة الفرص لهم لعرض مفاهيمهم الفكرية في المدرسة وخارجها، وتقييم العلاقات بين المبادرات الشخصية والعمل، وأنماط الحياة، ولذلك لابد من توفير مستويات ملائمة من التعقيد للمهام والخبرات التعليمية والتي تمكس الطريقة التي يمكن أن تستخدم فيها المعرفة في الحياة الواقعية، وبأحد بعين

- والتفكيرات والمفاتي المنفتحة، وتكوين الأفكار وعرضها.
- ٢- تشمل على خبرات تعلم ترتبط بمواقف حياتية، تركز على الخبرات التعليمية الفنية النقدية، والتي تمكن الطلبة من الانخراط في خبرات تعلم هادفة ومثيرة التحدي فكرياً.
- ٣- توفر تفاعلات بين شخصية وذلك من خلال بناء علاقات إيجابية وبناءة بين الطلبة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، والتواصل والتفاعل بين الطلبة يقوم على الانفتاح والشمولية والمساواة دون تمييز.
- ٤- توفر فرصة للتعاون من خلال بناء أساليب تشجع على تكوين علاقات تعاونية وداعمة بين الطلبة، فالتعاون هو جزء أساسي من المهمة في السياق وفي العالم الحقيقي ولا يمكن للطلاب تحقيقه بمفرده.
- ٥- تكون غير محددة أو واضحة التعريف، وتتطلب توليد مشكلات فرعية ملائمة أو ذات علاقة.
- ٦- تشمل على خبرات تحقق تكامل الأفكار والمفاهيم والمعلومات المتعلقة بمواد دراسية مختلفة، وتؤدي إلى مخرجات متنوعة، فالنشاطات تشجع على منظورات متداخلة الأنظمة ويمكن من أدوار وخبرة متنوعة لا محدود واحد جيد التعريف.
- ٧- تشمل على مهام معقدة يجب أن يستقصى فيها خلال فترة مستمرة من الزمن، فالنشاطات تكتمل في أيام أو أسابيع أو أشهر وليس في دقائق أو ساعات، وهي تتطلب استثماراً مهماً للوقت والموارد الفكرية.
- ٨- تسمح بحلول متألّفة ونتائج متنوعة، فالنشاطات تسمح بشرح واسعة من النتائج الخاضعة لحلول عديدة ذات طبيعة مفتوحة الإجابة وليس على إجابة صحيحة واحدة تحصل بتطبيق إجراءات وقواعد.
- ٩- توفر للطلبة فرصة لاستكشاف الأفكار الجديدة وتطوير معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستقصاء، وذلك لملاحظة وإدراك الخصائص الحسية للمشكلات مثل: تحديد أي المعلومات الملائمة وذات العلاقة من المعلومات غير الملائمة.
- ١٠- توفر فرصة لاكتساب القيم، والغايات، والأهداف والتي غالباً ما تكون ذات أهمية فريدة واجتماعية.
- وقد قام كل من ستيربيرغ ووجر وأوكاجاكي (Sternberg, Wagner & Okagaki, 1993) بتحليل الفروق الموجودة بين أنواع المهمات والمشكلات التي يواجهها الطلبة في المواقف الأكاديمية المدرسية من ناحية والجوانب العملية والتطبيقات الحياتية من ناحية أخرى. فعلى سبيل المثال، غالباً ما تكون المهمات والمشكلات الأكاديمية بطبيعتها: معدة من قبل الآخرين، معدة بشكل واضح، وتقدم معلومات بشكل واضح، وتتمثل بإجابة واحدة صحيحة فقط، وأيضاً غير مرتبطة بالخبرات اليومية ولا تثير اهتماماتهم. وعلى النقيض من الأسلوب الأكاديمي فإن طبيعة المشكلات التي يواجهها الطالب في حياته الواقعية تكون غير واضحة التعريف، وتسمح بحلول متألّفة ونتائج متنوعة

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتستقصي فاعلية ربط محسوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية والتجارب التي نحو مادة العلوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحثة في العمل الميداني كأخصائية معايير في دولة قطر، ومنسقة برامج تطوير مهني في جامعة قطر، حيث لاحظت من خلال عملها تدني مستوى التعلم لدى الطلبة، ويبدو الضعف واضحاً لدى الطلبة في استيعاب المعرفة العلمية وتوظيفها، عندما يواجهون بأسئلة أو مواقف تطبيقية، فهم ليس لديهم القدرة على ربط ما درسوه من معلومات بعضها ببعض، أو الاستفادة منها عند تعرضهم لسؤال تطبيقي. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كثير من الدراسات، وذلك أن الطلبة قد يكون لديهم معلومات عما درسوه، لكنهم ليسوا قادرين على ربط ما درسوه بالواقع، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بمواقف تطبيقية عن معرفتهم العلمية (أبو شيخة ٢٠٠٢م، Araya; Hakison; Rasil & Esolapeito, 2002). وإلى أن العديد من محاضرات التدريس الشبعة في المدارس تعمل على تجريد المعرفة من سياقها، وتقديم على شكل مهام صافية معزولة السياق، وفي أغلب الأحيان يكون هنالك اختلافاً بين الأنشطة المدرسية

(تسمح بشرح واسعة من النتائج الخاضعة للحلول عندية، وليس على إجابة صحيحة واحدة تحصل بتطبيق إجراءات وقواعد)، ولها علاقة بخبرات الطلبة السابقة، وعادة ما تكون محفزة وتثير اهتمامهم.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى فاعلية المهمات الحقيقية في تسهيل الخبرات التعليمية عند الطلبة (Carver, 2001 & Duncan, 1996). ومن هنا تم التركيز على تنمية استراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقية وبناء المعنى من خلال التفاوض الاجتماعي (Shepardson, 1993).

وأشار كلايدن، وآخرون (Clayden; Deaforges; Mills & Rawson, 1994) إلى أن نوع التشاغل الذي يكثر استخدامه في الغرف الصفية يؤدي إلى تركيز جهود الطلبة على التفاعل حول الإجراء بدلاً من التفاعل حول المعنى وتلخيص الأفكار، مثال: الطلبة تعلموا من الخبرات الصفية كيفية القيام بالعمل، وكيفية الظهور بشكل أنيق، وكيفية إنهاء العمل في الوقت المحدد، وكيفية الترتيب. ولكن ليس لدى الطلبة القدرة على ربط ما درسوه من معلومات بعضها ببعض، أو الاستفادة منها عند تعرضهم لسؤال تطبيقي، أو الإجابة عن تساؤلات تتعلق بالمواقف التطبيقية لمعرفتهم العلمية. وهذا يعني ضرورة الاهتمام بربط المعرفة العلمية بحياة الطلبة ما أمكن من خلال أنشطة وتطبيقات متنوعة، وتجذيرهم على المشاركة في ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم للتحدث عن خبرات حياتية عاشوها.

الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في درجة فهمهن للمفاهيم العلمية؟

٣- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في اتجاهتهن نحو مادة العلوم؟

مصطلحات الدراسة

المهام الحقيقية (Authentic Tasks)

وهي مهام لديها سياق ملموس عن العالم الحقيقي للطلاب، وهي مهام تعتمد على مشكلات حياتية. (Crawford; Krajcik, & Marx 1999). وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد مهمات حقيقية حياتية لها صلة بحياة الطالبات اليومية وبالمعرفة العلمية المقررة في مادة العلوم للصف الثامن الأساسي، وبالمفاهيم المتعلقة بوحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية، حيث تمت صياغة أسئلة ومهمات على شكل مواقف حياتية مأثورة لدى الطالبات.

أنماط التفاعلات الاجتماعية

تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردتها أرفاجا وزملاؤه (Arvajs; Hakkinen, Rasko & Etelapeto, 2002).

١- نمط المشاركة غير النقدية في المعرفة (Joint Uncritical Knowledge Sharing): في هذا النمط يتم

من ناحية والأنشطة الحياتية من ناحية أخرى، حيث إن العديد من الأنشطة التي يقوم الطلبة بتنفيذها ليست لها علاقة لها أو ارتباط بالعالم الحقيقي أو بحياتهم اليومية، أو تمكس حقيقة الأداء الذي يقومون به خلال أعمالهم اليومية. (Brown et al, 1989)

وتأتي هذه الدراسة لاستقصاء أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهتهن العلمية.

لذلك تسمى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية التي تستخدمها الطالبات داخل المجموعات التعاونية؟

٢- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على فهم الطالبات للمفاهيم العلمية؟

٣- ما أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم؟

فرضيات الدراسة

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم من خلال المهمات الحقيقية ومستوى الطالبات اللواتي درسن محتوى العلوم بشكل مجرد في أنماط تفاعلاتهن الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية؟

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى

ويصل الحوار إلى مستوى أعلى من المستويات التي يصل إليها في الأنماط الأخرى، ويقود الحوار الذي يجري هنا في هذا النمط إلى إدراك أعمق للموضوع وإلى فهم مشترك أقوى.

فهم المفاهيم العلمية

قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم العلمية وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، وهذه المفاهيم المتعلقة بوحدة البيانات الحضرية ووحدة علاقات التقنية، وقد تيسر التعمق بالعلامة المحصلة على اختبار فهم المفاهيم العلمية (البديدي) الذي أعاد خصيصاً في هذه الدراسة.

الاتجاه نحو مادة العلوم

يمرّف بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطالب نحو موضوعات مادة العلوم، ويسهم في تحديد مدى قبول الطالب أو رفضه لمادة العلوم. وقيمت اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم بمقدار ما حصلت عليه من علامات وفق مقياس الاتجاهات الذي قامت الباحثة بإعداده.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها من الدراسات العربية القليلة في مجال التعلم الحقيقي، أي من خلال ربط محتوى العلوم بأخية (المهام الحقيقية) وخاصة على مستوى دولة قطر، كما نكتسب أهميتها من أهمية التطوير في أساليب تدريس العلوم في نظام المدارس المستقلة، حيث إنها تتطرق إلى نموذج تعلم

طرح الألكار بشكل سطحي، ويتجنب الطلبة المعارضة في الرأي، فإذا ما عارض أحدهم قولاً معيناً فإنه يتم إقناعه بسهولة لتغيير رأيه، وهنا يتم إيجاز المهمة بأسرع وقت ولا يحدث أي تعمق في الموضوع.

٢- نمط بناء المعرفة الناقد (Joint Critical Knowledge Building): في هذا النمط يطرح كل طالب رأيه، ويتم مناقشة بعض أوجه الاختلاف بشكل جدي، إلى أن يتم في النهاية الوصول إلى اتفاق، وفي هذا النمط يحترم كل من المشاركين وجهة النظر الأخرى، وهذا النوع يقود إلى فهم مشترك وأعمق للموضوع الذي تتم دراسته، ويمكن أن نطلق على هذا النمط "النمط التعليمي ذو المستوى العالي".

٣- نمط سيطرة القائد (Leader Dominance): في هذا النمط يكون للقائد أو المنسق سلطة معرفية على الآخرين، وعادة ما يقوم هذا القائد (المسيطر) بطرح معظم الاقتراحات بنفسه، وتادراً ما يعطي أي تفسير أو إيضاح لاقتراحاته، كما يقوم أيضاً باتخاذ القرارات دون استشارة أحد، بينما على الآخرين أن يحصلوا على موافقته في أي شيء يقومون به، وفي هذا النمط لا يصل الحوار إلى أي مستوى عالٍ أو متقدم، لأن الألكار ليست معللة، إذ إن أكثرها يعتمد على وجهة نظر أحادية.

٤- النمط الإرشادي (Tutoring): وفي هذا النمط يقوم الشخص الذي يملك معرفة أكثر في موضوع معين بإرشاد الشخص الذي لديه معرفة أقل،

جديد قد يفيد في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة،

وتتمة مواهب الطالب القطري بشكل خاص، إذ إنها

سوف تقدم غودجاً جديداً يمكن للمعلمين من استخدامه

في تدريس مادة العلوم في المدارس المستقلة. ومن

مبررات هذه الدراسة: تلبية التوجهات الحديثة لدولة

قطر نحو التعليم (أطلقت مبادرة تطوير التعليم العام في

دولة قطر قبل خمس سنوات، وأصبح نظام التعليم

قائماً على أساس للمعايير). وشعور الباحث بمخاطر

معظم معلمي مادة العلوم غير المتقاسية في التدريس،

والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق الأهداف المرجوة من

تطبيق معايير العلوم. ولما كانت هذه الدراسة تعنى

بطريقة تدريس حديثة، فإن الباحث ترى إمكانية أن

يستفيد منها المتعلمون في هيئة التعليم وفي جامعة قطر،

من خلال تضمين المهمات الحقيقية في المناهج

الدراسية، والتركيز على كيفية ربط محتوى العلوم

بالحياة من خلال المهمات الحقيقية، وتدريب المعلمين

على استخدامها في التدريس عن طريق الدورات

وورش العمل الخاصة بتدريس المادة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الطالبات الإنثى من

طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة مستقلة

واحدة في دولة قطر دون الذكور، ومحددت نتائج هذه

الدراسة بتعريف كل من فهم المفاهيم العلمية،

والانجاء نحو العلوم الذي تبتته الدراسة، وبالأدوات

المستخدمة في قياسها.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات ذات الصلة بمشكلة

الدراسة الحالية كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات

الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صفوة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت ربط محوري العلوم

بالحياة والمهام الحقيقية.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات حسب المجالات:

أولاً: الدراسات التي تناولت البحث في التفاعلات

الاجتماعية بين الطلبة في مجموعات صفوة.

هناك عدد محدود من الدراسات العربية التي

تناولت مجال عمليات التفاعل ضمن المجموعات

التعاونية، أما الدراسات الأجنبية فهي كثيرة ومتنوعة

من حيث الجوانب التي تغطيها، وفيما يلي عرض

لبعض الدراسات العربية والأجنبية.

قامت أبو شميعة (٢٠٠٢) بدراسة هدلت إلى

الكشف عن بعض أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل

المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى

طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد تم اعتماد

التسجيل الصوتي لما ينور بين أفراد المجموعة، ومن ثم

تفريغ التسجيل وتقسيمه إلى مقاطع حوارية، ثم

تصنيفها في أنماط رئيسة وأخرى فرعية مع تسجيل

الزمن الذي استغرقه كل مقطع حوارية، ومن خلال

أما عن كيفية معالجة الطلبة لعدم الاتفاق في مجموعتهم فقد وجدت الدراسة عدة طرق منها:

- إقناع المعارض باستخدام الأمثلة والتفسيرات.
- إقناع المعارض باستخدام التجارب.
- تجنب الجدال بالسكوت حتى انتهاء فترة المناقشة.

- تجنب الجدال باعتماد الحلول الوسطية.
- الاستمرار في المحافظة على فكرة شخص واحد والاستمرار في العمل بها دون الانتباه إلى استجابات الآخرين. فالطلاب البدعون أجابوا إعطاء أمثلة وتفسيرات وعمل تجارب إثبات أفكارهم أو لإيجاد إجابة مقبولة، وأما غير البدعين في العلوم الذين تقصصهم الثقة بالنفس فضلوا البقاء صامتين واستمروا في العمل وحلهم.

أما دراسة هوجن وتنامسي وورسلي (Hogan; Nantzi & Premley, 1999). فقد استقصت مكونات

النقاش والحوار والأنماط التفاعلية وصعوبات التفكير في أربع مجموعات مشكلة من صفين علميين من مستوى الصف الثامن، وقد تم تصوير التفاعلات الاجتماعية للمجموعات التعاونية بالفيديو وتسجيلها صوتياً، وتحليلها بطرق متعددة، وقد أشارت النتائج إلى التباين في كمية الحوار المتعلق ببناء المعرفة بين المجموعات، وتظهر ثلاثة أنماط للحوار خلال عملية بناء المعرفة، وهي:

تفريع المقاطع الحوارية المسجلة أمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط رئيسة هي: التفاعل حول المعنى، والتفاعل حول الإجراء، والتفاعل حول الدور، مع وجود أنماط فرعية لكل نمط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من التفاعل دارت حول المعنى حيث بلغت النسبة المئوية لهذا النمط (٥٧,٠٦٪)، بينما وجد نمط التفاعل حول الإجراء بنسبة (٣١,٥١٪)، ونمط التفاعل حول الدور بنسبة بلغت (١٦,٤٣٪)، وقد عزت الفروق في النسب المئوية بين الأنماط المختلفة إما إلى طبيعة النشاط، أو إلى طبيعة الطاليات أنفسهم، من حيث المرحلة المعرفية، أو المستويات العقلية لديهم.

وهدف دراسة تشاينج وغو (Ching & GUO, 1999) إلى البحث عن كيفية اتفاق الطلبة على الحلول والإجابات، وكيفية معالجتهم لعدم الاتفاق في حصص العلوم. أجريت الدراسة على (١١٦) طالباً من طلبة الصف الخامس في مدرسة أساسية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يصفون على الحلول والإجابات من خلال:

- تشابه وجهات نظرهم .
- قدرة أحد الأطراف على تقديم تفسيرات مقنعة.
- الثقة في آراء أحد أفراد المجموعة دون جدال أو دون التأكد من مدى صحة هذه الآراء.
- عدم الرغبة في المجادلة أو في الخروج عن رأي المجموعة.

شارك في هذه الدراسة (٨٠) طالباً من الصف السادس .وأظهرت النتائج أن مناقشة المجموعات نادراً ما تتعدى الملاحظات أو القضايا الإجرائية ، وأن الطلبة نادراً ما يقومون بتوظيف المعرفة في الحياة اليومية ، حيث إن مناقشة المفاهيم والتطبيقات والروابط العلمية كان من النادر ظهورها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة شيراردسون (Shepardson, 1996) وذلك أن فاعلات الأطفال الاجتماعية في مجموعاتهم لم تتضمن أي مداولة للمعنى ، وإنما اقتصرت على مداولة الأعمال واستخدام الأدوات ، وقد كان يظهر عادةً سلطة أحد الأطفال على الآخرين في المجموعة.

فتابياً : الفواصات التي تناولت ربط محتوى العلوم بالحياة وللهامات الحقيقية

قام الشيعي (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر ربط المحتوى بحياة الطلبة اليومية على تحصيلهم في الرياضيات وعلى اتجاهاتهم نحوها. وقد تألفت هيئة الدراسة من (٦٩) طالباً موزعين في مجموعتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمحتوى (حياتي - مجرد)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى للمحتوى (حياتي - مجرد) لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا المحتوى الحياتي.

١- الإجماعي (consensual) : عندما يقوم أحد المتحدثين بالمساهمة في المناقشة وذلك من خلال الموافقة على العبارات ببساطة دون نقاش ، أو أن يكون محايداً حيال العبارات المطروحة ، أو يعيد حرفياً العبارات المطروحة ، وبذلك يشجع المتحدث على الاستمرار .

٢- المستجيب (responsive) : في هذا النمط تكون أنماط الاستجابة هادئة قصيرة ، ولا يتم ربط الأفكار الجديلة مع الأفكار المطروحة .

٣- التوسيمي (elaborative) : في هذا النمط يقوم أفراد المجموعة بمساهمات متعددة تبنى أو توضح الأفكار المطروحة من الآخرين ، ويتم ربط الأفكار الجديلة مع الأفكار المطروحة مسبقاً كما قد يتم تصحيحها.

وقام دويت وروث وكومورك وويلبر (Duit, Roth, Komorek, & Wilbers, 1998) بتحليل الحوار الصفّي لاستقصاء كيفية تعلم الطلبة في مادة العلوم ، وذلك من أجل الحصول على منظور متكامل عن التعلم في مادة العلوم. وتم تسجيل المحصص على أشرطة فيديو بالإضافة إلى أخذ الملاحظات الميدانية ، ومقابلة بعض طلبة العينة. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المفاهيم النهائية التي يخرج بها الطلبة بعد حصة العلوم لا تتفق مع المفاهيم العلمية الصحيحة وإنما هي مفاهيم بسيطة.

وقام بيانيني (Bianchini, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة كيفية بناء المجموعة للمعرفة العلمية ، حيث

الحقيقية شمل كلاً من ذوي التحصيل المرتفع وللتخفيض.

أما الدراسة التي قام بها روث وروكودميري (Roth; Roychoudhury, 1993) فقد هدفت إلى تقصي تأثير المهمات الحقيقية في تطوير مهارات عمليات العلم عند الطلبة، وقد شملت الدراسة (٤٨) طالباً من مرحلة الصف الحادي عشر لدور الفيزياء، و(٢٩) طالباً من مرحلة الصف الثاني عشر لمادة الفيزياء، و(٦٠) طالباً من مرحلة الصف الثامن لمادة العلوم العامة، وقد عمل الطلبة في مجموعات تعاونية في جميع الجلسات المخبرية بالاستقصاء- المقترح، أي من خلال الخبرات المخبرية غير التقليدية (مهام حقيقية). وقد أشارت النتائج إلى أنه يوجد تطور في مستوى اكتساب الطلبة لمهارات عمليات العلم، فالطلبة تعلموا: أن يعرفوا وصددوا بدقة المتغيرات وثيقة الصلة، وأن يفسروا ويحللوا البيانات، وأن يخططوا ويصمموا التجارب، وأن يشكلوا الفرضيات. وقد توصلوا إلى مستوى الاحتراف عندما كانت التجارب تنجز في سياق ذي معنى.

وفي ضوء الدراسات السابقة والتي تم الاطلاع عليها، وجدت الباحث أنه لا تزال الدراسات التي تربط بين المهمات الحقيقية (ربط محتوى العلوم بالحياة) وأنماط التفاعلات الاجتماعية، وفهم المفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو مادة العلوم قليلة عميةً وعرياً وأجنبياً، وأن هذه الدراسات تركز على أحد الجوانب

وأكدت دراسة بيرد وبيدجو (Baird & Pedigo, 2003) ودراسة حسين وشي (Hain; Shi, 1997) على فاعلية المهمات الحقيقية بالاقتران مع التعلم التعاوني ومع أدوات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل تعلم الطلبة، وفي تحفيزهم على التفاعل والتفاوض في حل المشكلات، وعلى استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات المتنوعة، حيث إن التواصل بين الطلبة كان فعالاً، فالطلبة يسألون بعضهم بعضاً، ويطلبون المساعدة عندما يحتاجون إليها. كما أشارت دراسة هيرنجتون (Herrington, 1997) إلى أن التصميم التدريسي الذي ارتكز على المهمات الحقيقية بالتكامل مع التكنولوجيا والتعليم من خلال برنامج الوسائط المتعددة يعتبر بديلاً فعالاً لنموذج النظام التعليمي التقليدي، وأن أفضل تصميم لأدوات الوسائط المتعددة هي التي يتم تطبيقها بشكل جماعي وليس بشكل فردي للمتعلمين.

كما أشارت دراسة كلاراسكي وميرفش وأرامي (Kramarski; Mervach; Aram, 2002) إلى أن الطلبة الذين تعرضوا للتدريس فوق المعرفي بالتكامل مع استراتيجية التعلم التعاوني من خلال مهمات حقيقية، قد تفوقوا بشكل واضح على نظرائهم الذين تعرضوا فقط إلى التعلم التعاوني مع نفس المهمات، أي أن هنالك تأثيراً للعمليات فوق المعرفية في تسهيل تنفيذ المهمات الحقيقية، وهذا التأثير الإيجابي لمجموعة التعلم التعاوني والتعلم فوق معرفي من خلال المهمات

١- المفهوم المسطل، وهو طريقة التدريس، ولها مصعوان:

- (أ) طريقة التعلم التي تشمل ربط محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التنفذية) بالحياة من خلال المهمات الحقيقية .
(ب) طريقة التعلم التي تشمل دراسة محتوى العلوم (وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التنفذية) بشكل مجرد.

٢- المنهجيات التابعة:

- (أ) أنماط التفاعلات الاجتماعية .
ب) فهم المفاهيم العلمية
ج) الاتجاه نحو مادة العلوم .

المعالجة الإحصائية

وقد تم تحليل البيانات واستخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إجمالية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل المعالجة وبعدها، وحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي لكل من: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وكذلك استخدمت الباحثة اختبار (ت) حسب أسئلة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجموعة الدراسة

تم اختيار مدرسة معيلر الإعدادية المستقلة بنات في

التي مستجبتها هذه الدراسة، حيث حاولت هذه الدراسة قياس فاعلية أثر ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال مهمات حقيقية على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية وعلى اتجاهاتهن نحو مادة العلوم، واستقصاء هذا الجانب في مناهج دولة قطر، وهذا ما تفردت به هذه الدراسة. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأبعادها المختلفة، وتصميم الدراسة، واختيار المتغيرات وأدوات جمع البيانات، والمعالجة الإحصائية، وغير ذلك.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة شبه تجريبية لمجموعتين متكافئتين:

- مجموعة تجريبية (تعلم تعاوني + مهمات حقيقية): اختبار قبلي في التحصيل واختبار قبلي في الاتجاهات، معالجة لمدة خمسة أسابيع، اختبار بعدي في التحصيل واختبار الاتجاهات.
 - مجموعة ضابطة (تعلم تعاوني + مهمات مجردة): اختبار قبلي في التحصيل واختبار قبلي في الاتجاهات، لا معالجة لمدة خمسة أسابيع، اختبار بعدي في التحصيل واختبار الاتجاهات.
- وقد كانت المتغيرات في هذه الدراسة كما يأتي:

أنماط تفاعلية للمجموعات بحيث تكون ممكنة الملاحظة.
٢- تم اعتماد أربعة أنماط تفاعلية وهي التي أوردتها أرفانجا وزملاؤه (Arvaja, et. al, 2002) لوصف التفاعل بين المجموعات وهي:

- (أ) النمط الناقد في بناء المعرفة ويشمل :
- النمط الناقد التشاركي على مستوى المجموعة كلها، حيث إن الطالبة في هذا النمط : تفرح الأفكار وتوضحها، تربط وتلخص أفكار زميلاتها، تعطي التبريرات، تشجع الآخرين على المشاركة، تمزج أفكار ومبادرات زميلاتها.

- النمط الناقد غير المتساوي (النمط الإرشادي)، حيث إن الطالبة في هذا النمط : تقدم للمساعدة لزميلاتها، تطلب المساعدة من أعضاء مجموعتها.

ب) النمط غير الناقد ويشمل :

- نمط المشاركة غير الناقد، حيث إن الطالبة في هذا النمط : تفرح الأفكار دون توضيحها، تشارك من خلال التأيد والتكرار فقط، تتقبل أفكار الآخرين دون طلب التوضيح والتبرير، تدعو الزميلة المعارضة لتبني رأيها بسهولة دون تبرير، تتسرع في إصدار الأحكام والقرارات لإنهاء المهمة بأسرع ما يمكن.
- النمط التسليطي والمسيطر، حيث إن الطالبة في هذا النمط : تستنكر أفكار ومبادرات

دولة قطر لتنفيذ هذه الدراسة، لاستبعاد المعلمات لتعاون لتنفيذ هذه الدراسة، حيث إن عدد طالبات الصف الثامن في هذه المدرسة (٢٠٠) طالبة موزعة في ثمانية فصول، وتم اختيار أربعة فصول (١٠٠ طالبة) لتشكيل عينة الدراسة بشكل عشوائي، حيث اختير فصلان كمجموعة تجريبية وعددهن (٥٠) طالبة، وفصلان كمجموعة ضابطة وعددهن (٥٠) طالبة.

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة :

أولاً: أداة الملاحظة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم.

وفيما يلي وصف مفصل لهذه الأدوات المستخدمة :

أولاً: أداة الملاحظة

لتحديد الأنماط التفاعلية التي تشيع بين طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعات التعاونية لتنفيذ المهمات الحلقية، تم تطوير أداة ملاحظة تشمل الجوانب المختلفة.

وقد تم تطوير أداة الملاحظة بالخطوات التالية :

- ١- مراجعة الأدب التربوي حول مفهوم التفاعلات الاجتماعية في المجموعات التعاونية، بهدف التصرف على الأنماط التفاعلية التي تمت دراستها من قبل الباحثين (Mercer, 1996 & Arvaja, et. al, 2002) واختيار

وللتحقق من صدق التحليل لأنماط التفاعلات الاجتماعية ، قامت الباحثة بعرض تحليل التفاعلات الاجتماعية للطالبات بفرض التعرف على أنماط التفاعلات الاجتماعية على عدد من الخبراء والمشرفين في أساليب التدريس حيث بلغ عددهم ستة ، وعند عملية التحليل كان عدد الأشخاص الذين قاموا بعملية التحليل ثلاثة أشخاص ، وتسمى هذه الطريقة طريقة الثلاث (triangulation) ، وقد اعتمد صدق الأداة على درجة التطابق بين النتائج التي تم الحصول عليها

٤- ثبات أداة الملاحظة : لتأكد من ثبات أداة الملاحظة قامت الباحثة بإعادة تحليل عينة من التفاعلات بعد فترة من الزمن (بعد فترة من تحليلها للمرة الأولى حيث كانت المدة شهراً) وحسب معامل ثبات عملية التحليل باستخدام الثبات (Inter-rater reliability) فبلغ (٠,٩٠) وهذا يعتبر مناسباً.

ثانياً: اختيار المفاهيم العلمية

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس مدى فهم طالبات الصف الثامن للمفاهيم العلمية وفق الخطوات التالية :

- ١- تحديد الهدف من الاختبار: حتى تكشف هن مدى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية التي هدف إليها الدراسة.
- ٢- تمت صياغة بنود اختبار المفاهيم العلمية في الموضوعات المراد إجراء التجربة فيها ، وهي وحدة النباتات الخضراء ووحدة علاقات التغذية ، حيث

زميلاتها ، تظهر ذاتها ، تلجأ إلى رفع الصوت أثناء المناقشات كوسيلة لإثبات وجهة نظرها ، تصنع القرار الفردي دون استشارة أحد ، تتمثل مشكلة للتخلص من الانحياز للدليل على ما تطرح الطالبية من آراء.

٣- الصدق البنائي لأداة للملاحظة : تم التحقق من صدق أداة الملاحظة من خلال توزيعها في صياغتها الأولية على عدد من المختصين والخبراء في المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر ، وعلى أساتذة في كليات التربية بجامعة قطر ، حيث بلغ عدد المحكمين خمسة عشر ، وطلب منهم إبداء آرائهم في :

أ) مدى ملائمة هذه الأداة للملاحظة لأنماط التفاعلية بين طالبات الصف الثامن في دولة قطر.

ب) مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

ج) الصياغة اللغوية.

وقد تم التعديل لبعض الأنماط التفاعلية بناءً على اقتراحات المحكمين.

وقد تم تجريب هذه الأداة على عينة استطلاعية تتكون من مجموعتين تعاونيتين مكونة كل منها من أربع طالبات من ذوات المستويات غير المتجانسة في التحصيل من مجموعة الطالبات التي شكلن مجتمع الدراسة ، وذلك بهدف التعرف على مدى ملائمة الأداة للملاحظة لأنماط التفاعلية ، والتأكد من مدى كفاية الأنماط التفاعلية.

تتميزها كان أقل من (٠,٢٠)، أو لأن معامل صمويتها لم يقع بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) أو للسين معاً. وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية يتكون من ٣٠ سؤالاً، ولكل سؤال علامة واحد (٣٠ علامة). وحسب معامل ثبات الاختبار من إجابات العينة السابقة باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (Krt20) فبلغ (٠,٧٨) .

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم باتباع الخطوات التالية :

- ١- تم تحديد الهدف من المقياس : وهو بناء لقياس اتجاه طالبات الصف الثامن الأساسي نحو مادة العلوم.
- ٢- تم تحديد خمسة محاور للمقياس اندرج تحتها ٣٥ عبارة في صورتها الأولية، وذلك بالاستفادة من الأدب التربوي الخاص لإعداد مثل هذه المقاييس في مجال العلوم (اشتيري، ٢٠٠١؛ الرازحي، ١٩٨٩؛ زيتون، ١٩٨٨؛ ١٩٩٦، Mercer، 1991، Minti)
- ٣- للتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين حيث بلغ عددهم ستة لإبناء وجهة نظرهم في:
- أ) سلامة الفقرات من حيث الصياغة والدقة اللغوية.

ب) قدرة العبارات في الكشف عن اتجاه طالبات الصف الثامن الأساسي.

تكون الاختبار في صورته الأولية من خمسين فقرة من نوع الاختبار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة، ووروي فيه أن تكون فقرات الاختبار من مستوى الاستيعاب والفهم.

٣- للتأكد من صدق اختبار المفاهيم العلمية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في طرق تدريس العلوم، وعدد من المشرفين التربويين، وهدد من المدرسات من ذوات الخبرة التدريسية في المرحلة الأساسية والثتوية، حيث بلغ عددهم ستة، لإبناء وجهة نظرهم في:

- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي للهدف الذي صمم من أجله.
- مناسبة أسئلة الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثامن الأساسي.

ثم جرب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من اثنتين وأربعين طالبة بالصف الثامن الأساسي من غير طالبات عينة الدراسة (من مدرسة أخرى ومن ضمن مجتمع الدراسة)، وذلك بهدف:

- ١- حساب متوسط زمن الإجابة للاختبار.
- ٢- حساب ثبات الاختبار التحصيلي.
- ٣- حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار.
- ٤- حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار.

وكان متوسط زمن الإجابة على الاختبار (٤٥) دقيقة، وحسبت معاملات التمييز والصعوبة للاختبار. وفي ضوء ذلك تم حذف بعض الفقرات إما لأن معامل

والعكس بالنسبة للمعارف السالبة، وحيث إن المقياس يتكون من ٢٤ عبارة فإن الدرجة النهائية (٧٢ درجة)، والدرجة الصغرى (٢٤ درجة).

وأجريت تجربة استطلاعية لمقياس الاتجاه نحو العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي، حيث طبق على هيئة استطلاعية وذلك بهدف:

١- حساب متوسط زمن الاجابة للمقياس.

٢- حساب ثبات المقياس.

وقد كان متوسط زمن الاجابة على المقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لطالبات الصف الثامن الأساسي (٢٠ دقيقة). أما الثبات فتم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكان مساوياً ٠,٨٦، وهو معامل ثبات مناسب، وبهذا أصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بأنماط التفاعلات الاجتماعية

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة في أنماط التفاعلات الاجتماعية الشائعة بينهن (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) تم استقصاء أنماط التفاعل التي تشيع بينهن أثناء عملهن في مجموعات غير متجانسة لمهام أكاديمية في مادة العلوم (وحدة الكثافة) وذلك من خلال ملاحظة الطالبات باستخدام أداة للملاحظة من قبل الباحثة والمعلمة المتعاونة، حيث كان عدد المجموعات التعاونية عشر مجموعات غير متجانسة توزعت على الشمبتين

ج (مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه).

د) أية معلومات واقتراحات يرونها مناسبة.

٤- بناء على اقتراحات المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وحذفت أخرى أجمع المحكمون على حذفها، وأصبح في صورته النهائية يتكون من أربع وعشرين عبارة وضمت تحت المحاور الخمسة الآتية:

أ) الاتجاهات نحو معلمة العلوم، وله ثلاث عبارات من ١-٣.

ب) الاستمتاع بدراسة العلوم، وله خمس عبارات من ٤-٨.

ج) الاستمتاع بالأنشطة والتجارب العملية، وله ست عبارات من ٩-١٤.

د) الاستمتاع بقراءة الكتب العلمية، ومشاهدة الأفلام العلمية وله خمس عبارات من ١٥-١٩.

هـ) أهمية دراسة العلوم في الحياة وله خمس عبارات من ٢٠-٢٤.

٥- وضعت هذه العبارات في صورة استبانة، بحيث تقترن كل عبارة بمقياس مدرج ذي الثلاث استجابات، وهي (موافق، غير متأكد، غير موافق)، ويطلب من الطالبة الاستجابة إلى واحدة منها، وكانت الدرجات على النحو التالي:

موافق: ٣ درجات، غير متأكد: درجتان، غير موافق: درجة واحدة هذا بالنسبة للعبارات الموجبة،

التجريبية والمضابطة، خمس مجموعات لكل شعبة، المسجلة على أشرطة التسجيل، ثم تحليل هذه وعدد الطالبات في كل مجموعة خمس طالبات، وقد سجل للمجموعات عشر جلسات لكل شعبة قبل التطبيق، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أشرطة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وتفرغ التفاعلات

الجدول رقم (١). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الخامس الأساسي أثناء تطبيقهن للخدمات المبتدئة في المجموعات التعاونية قبل المعالجة^(١).

المجموعة				النمط التفاعلي	نمط التفاعلات الاجتماعية
تجريبية	مضابطة	الكلية			
113	120	233	Count		
214,5	215,7	215,1	% within المجموعة		
70	14	34	Count		
22,6	21,8	22,2	% within المجموعة		
234	429	863	Count		
255,8	256,1	255,7	المجموعة		
215	203	418	Count		
227,5	226,5	227,5	% within المجموعة		
782	776	1548	Count		
2100,0	2100,0	2100,0	المجموعة		

(١) $\chi^2 = 1,477$ ، ح = 13 ذات دلالة على مستوى 0.686.

وللمضابطة هو نمط المشاركة غير الناقدة في الجلسات العشر التي عقدت في بداية الدراسة. وقد استخدم اختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المجموعات التعاونية للتجريبية والتجريبية (١) أن الشعبتين التجريبية والمضابطة قد تفرقتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات التعاونية للشعبتين التجريبية

الحقيقية، في حين طبقت المجموعة الضابطة هذه الوحدة طريقة التعلم التي تشمل دراسة محتوى العلوم (وحدة التينات الخضراء ووحدة علاقات التغذية) بشكل مجرد، وقد سجل لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عشر جلسات أثناء تطبيق للمعالجة، وتسجيل التفاعلات الحاصلة بين الطالبات في كل مجموعة تعاونية أثناء نقاشهن على أسئلة تسجيل، ثم تبع ذلك الاستماع وفرض التفاعلات المسجلة على أسئلة التسجيل، ثم تحليل هذه التفاعلات وتحديد أنماط التفاعلات التي استعملتها كل طالبة في المجموعة التعاونية.

وبين الجدول رقم (٢) توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن أثناء تطبيق المعالجة.

في المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (1.477) (5) ودرجات الحرية (٣)، ومستوى الدلالة الإحصائية (0.888)، وهي غير دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة قبل البدء في المعالجة، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في المعالجة.

بعد التأكد من تقارب المجموعتين التجريبية وفي هذه المرحلة تم تطبيق للمعالجة حيث قامت طالبات المجموعة التجريبية بتطبيق طريقة التعلم التي تشمل ربط محتوى العلوم لمهام أكاديمية متعلقة بوحدة التينات الخضراء ووحدة علاقات التغذية بالحياة من خلال المهام

الجدول رقم (٢). توزيع أنماط الاتصال لتفاعلات طالبات الصف الثامن أثناء تطبيق للمهام المتعددة في المجموعات التعاونية قبل المعالجة.

المجموعة				
الكلية	طالبة	تجريبية	Count	نمط التفاعل التشاركي
١٣٣٣	٣٧٨	٩٥٥	% within المجموعة	النمط الناقد التشاركي
٢٢٨,٨	٢٢٢,٤	٢٥٤,٨		
٢٨٢	٣٦	٢٤٦	% within المجموعة	
٢٨,٢	٢٢,٦	٢٤,٦	% within المجموعة	النمط الناقد غير المتساوي
١٢٧٧	٨٤٣	٤٣٤	% within المجموعة	
٢٣٧,٢	٢٤٩,٩	٢٩٥,٩	% within المجموعة	
٥٤٠	٤٣٢	١٠٨	Count	نمط المشاركة غير المتكافئة
٢١٥,٧	٢٢٥,٦	٢٢٧,٥	% within المجموعة	
٣	١٦٨٩	١٧٤٣	Count	
١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	% within المجموعة	الكلية

(*) $\chi^2 = 730.869$ ، ح = ١٣ ذات دلالة على مستوى $\alpha = 0.000$.

يتضح من الجدول (٢) أن الشبهتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استخدمت في المجموعات المتساوية للمجموعة التجريبية النمط الناقد التشاركي (٨، ٥٤٪) في حين كان نمط للمشاركة غير الناقد للمجموعة الضابطة (٩، ٤٩٪) هو السائد. وقد استخدم الاختبار χ^2 للكشف عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين أن قيمة χ^2 المحسوبة تساوي (٨٨.730.869)، ودرجات الحرية (٣)، رقم

ومستوى الدلالة الإحصائية (٠،٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية عند (٠،٠٥ = α)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفهم المفاهيم العلمية عند طالبات الصف الثامن والتجانب نحو مادة العلوم.

بعد تصحيح الاختبار التحصيلي حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلاسات الطالبات في الاختبار القبلي واختبار (ت) وكانت كما في الجدول رقم (٣)

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر الطريقة على الاختبارات القبلي.						
المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى دلالة
الاختبار التحصيلي	٥٠	٥٠,١٠	٢,٣٦٧	١٠,٠٨٥	٩٨	٠,٩٢٣
المجموعة التجريبية	٥٠	٥٠,٠٦	٢,٣٦٠			
المجموعة الضابطة	٥٠	٤٧,٦٧	١١,٧٤٤	١٠,٠١٧	٩٨	٠,٩٨٦
الاختبار القبلي	٥٠	٤٧,٥٨	١١,٧٣٧			

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن ثمة تقارباً بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي استخدم الاختبار t (٠،٠٥ = α) في اختبار التحصيل القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل قبل تنفيذ التجربة.

اختبار (ت)، ويظهر الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل وتبين الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = α) في اختبار التحصيل القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التحصيل قبل تنفيذ التجربة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مقياس الاتجاهات القبلي، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان في الاتجاه نحو المعلوم قبل البدء بالتجربة. أي أن المجموعتين متكافئتان في اختبار البعدي ومقياس الاتجاه نحو مادة المعلوم البعدي.
- ويظهر الجدول رقم (٤) نتائج الاختبار التحصيلي القبلي.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعادلة واختبار (ت) لأثر الطريقة على الاختبارات البعيدة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة التحصيلية التجريبية	٥٠	٢١,٩٢	٦,٦٦٣	٣,٧٠٤	٩٨	٠,٠٠٠
المجموعة القبلي الضابطة	٥٠	١٦,٠٦	٨,٩٨٦			
مقياس الاتجاهات التجريبية	٥٠	٦٤,٠٤	٨,٨٥٥			
المجموعة القبلي الضابطة	٥٠	٥٦,٥٢	١٠,٤٢٤	٦,٤٧٣	٩٨	٠,٠٠٠

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الطريقة على الاتجاهات نحو مادة المعلوم البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٤٧٣) ودرجة حرية (٩٨,٥٠٢)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.
- الجدول رقم (٤) ما يلي:
- لاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، ومن أجل معرفة ما إذا كان هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي استخدم اختبار (ت)، وتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الطريقة على التحصيل، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٧٠٤) ودرجة حرية (٩٨)، ومستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.
- أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعتين التجريبية والضابطة قد اختلفتا في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، حيث إن أكثر الأنماط التي استُخدمت في المجموعات التعاونية للمجموعة التجريبية النمط الناقد

مرتبط بالحياة التي يعيشها، بالتالي لا يشعرن بالانفصال بين ما يدرسه من علوم وما يكتسبه من خبرات في فصول الدراسة، وبين الحياة اليومية التي يعيشها، ويتم ذلك في إطار منطقي بحيث تكتسب الطالبات خبراتهن من البيئة المحيطة ويوظفن معارفهن في الأنشطة الحياتية (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩). وقد يرجع سبب ذلك إلى أن حل المشكلات الحياتية الحقيقية تحفز على تعاون الطالبات مع بعضهن البعض، وتثير دافعيتهن للتعلم، وما يترتب عليه من تفاعل إيجابي بين الطالبات، فالنشاطات الحقيقية لها ارتباط بالعالم الحقيقي، وتطابق قدر الإمكان مع مهام العالم الحقيقي وليست مع مهام صفية معزولة السياق، وتخضع لتضمينات متعددة بدلا من حل سهل لتطبيق الوجود، وتوفر فرصة للطالبات لتخصص المهمة من منظورات مختلفة باستخدام مجموعة مصادر، وتخصص المسألة من خلال مجموعة منظورات نظرية وعملية وليس من خلال منظور واحد تقلده الطالبات لينجحن، وتوفر كذلك فرصة لهن للتفكير والتأمل وتفحصها بعمق:

(Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1993; Bruner, Vye & Risko, 1990 & Bruner, Sherwood, Hasseelbring, Kinzer & Williams 1990).

وبالتالي تصبح المادة الدراسية أسهل بالنسبة لهن ويمررن نتائج أفضل، على خلاف المجموعة الضابطة التي تعلمت من خلال نشاطات التعلم التقليدي التي ليس لها أي معنى خارج الغرفة الصفية. وهذا يتفق مع

التشاركي في حين كان نمط المشاركة غير الناقذ في المجموعة الضابطة هو السائد. وقد استخدم اختبار "X" للكشف عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع الأنماط التفاعلية السائدة بعد المعالجة، ولصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن نمزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد استخدمن المهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى فعال من التعاون والحوار من خلال استخدام مشكلات حياتية حقيقية (المجموعة التجريبية) يعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطالبات، ويؤدي إلى أنماط تفاعلية استكشافية وبناء معرفة ناقلة، وأشارت النتائج إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في تحصيلهن وفي اتجاهتهن نحو العلوم، وتعارضت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشبيخي (٢٠٠٠).

ويمكن أن نمزو هذه النتائج إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد تعلمن من خلال بيئة تعلم حقيقية، من خلال المشاركة في النشاطات التي يتم فيها حل المشكلات الحياتية الحقيقية، أو إيجاد نتائج لها هدف حياتي حقيقي، وترتبط بين ما يقدم في فصول الدراسة وبين الحياة اليومية للطالبة، وتفرس في عقول الطالبات ونفوسهن أن ما يدرسه في فصول المدرسة له فوائد كثيرة في حياتهن اليومية، وأن ما يدرسه في المدرسة

المشكلة، وتشعر بحاجة لذلك، لأنها تتضمن البعد الانفعالي، وبالتالي إثارة دافعتها للتعلم والمشاركة لتابعة العمل في تنفيذ المهمة. وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد الفوصات التي خلصت إليها الفروسة بما يلي:

١- التركيز على المعلمين بعامة ومعلمي العلوم بخاصة على أن يشارروا على كيفية إعداد المهمات الحقيقية، وتشجيعهم على تطبيقها مع طلبتهم في التنريس.

٢- أن تتضمن برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم مساقات عن أساسيات إعداد وتطبيق المهمات الحقيقية، بهدف إكسابهم الكفايات الخاصة بتدريس العلوم، لتشمل: التدريب على كيفية إعداد المهمات الحقيقية، وتصميم مواقف تعليمية من خلال مشكلات واقعية وظواهر حياتية تربط العلم بالحياة.

٣- إجراء دراسات عملية أخرى في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية استخدام المهمات الحقيقية في تنمية مهارات تعليمية أخرى.

المراجع

أبو هبة، رواء حسن سعيد. أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وأثرها في بناء المعرفة العلمية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٢م.

توجه التعلم البنائي، حيث بين البنائيون أن التعلم ذا المعنى أو المعرفة الهادفة قد يلقى تشجيعاً من البيئة التعليمية التي يتم فيها استخدام مهام ومشكلات حياتية حقيقية، والتي تشجع الطلبة على الاكتشاف، أو إنتاج قوانين جديدة، أو تعديل القوانين القديمة، وفي هذه العملية يصلون إلى فهم أعمق للمفاهيم والمبادئ الرئيسية (James, Huberd, & Mouleem, 2000).

وأشارت النتائج إلى أن ربط محتوى العلوم بالحياة من خلال المهمات الحقيقية يعمل على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو التعلم وتأثيره الإيجابي في المجال الانفعالي، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة أن الاتجاهات المكتسبة تكسب بعد اكتساب المعارف والمهارات العقلية والنفس حركية والمتعلقة بتلك الاتجاهات، فمن خلال ربط الخبرات التعليمية في العلوم بالخبرات اليومية، فإنها تثير حماس الطالبات للمعرفة واكتساب الخبرات، ويتم ذلك من خلال ربط الخبرات التعليمية بالخبرات اليومية، وتقديم الإجابات المقتنة التي تثيرها الطالبات مع إتاحة فرصة للمشاركة الإيجابية لهن بحيث تقتنع الطالبات بفائدة العلوم وأثرها في حياتهن اليومية (مجموعة من خبراء تدريس العلوم، ١٩٩٩).

لكن خلال المهمات الحقيقية تقوم الطالبات بإيجاد حلول لمشكلات حياتية واقعية، والتي في نفس الوقت تعمل على تحفيزها وتوضيح المعنى والهدف من التعلم (Brown, & Dugud 1989) فتعليم المعرفة من خلال المهمات الحقيقية، تسمح للطالبة بالتفاعل مع

الظهران الأهلية. ط١. المملكة العربية السعودية:
الظهران، ١٩٩٥م.

زبون، عايش. *الإنجازات واليهول العلمية في تدريس
المعلوم*. ط١. الأردن، عمان: دار حسان للنشر
والتوزيع، ١٩٨٨م.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام. *الإنجازات الحديثة
في تدريس المعلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي،
٢٠٠١م.

مجموعة من خبراء تدريس العلوم. *دليل تدريس العلوم
في التعليم العام*. ط١. المملكة العربية السعودية،
الرياض: المركز العربي للبحوث التربوية لدول
الخليج، ١٩٩٩م.

هيئة التعليم. *للماير المهنية الوطنية للمعلمين وقناة
الملارس في دولة قطر*. الدوحة: المجلس الأعلى
للتعليم، ٢٠٠٦م.

المراجع الأجنبية:

Arvaja, Maarit , Hakkinen, Paivi, Raskin-
Puttonen, Helena & Etelapelto, Anneli . Social
processes and knowledge building during small
group interaction in a school science project.
Scandinavian Journal of Educational Research,
46, (2002), 161-179.

Baird, C. & Pediga, K. *Building bridges. authentic
problem solving in a community of learning*.
Paper presented at the Higher Education Research
and Development Society of Australasia
(HERDSA) Annual Conference, Christchurch,
New Zealand, 2003

Blanchini, Julie A. Where knowledge construction,
equity, & context intersect: student learning of
science in small groups. *Journal of Research in
Science Teaching*, 34, (1997), 1039-1065.

الرازي، عبد الوارث عبد. *إنجازات طلبة الصف
الثالث الثانوي نحو الأحياء*. رسالة ماجستير غير
منشورة. الأردن، إربد: جامعة اليرموك، ١٩٨٩م.
الضيوي، نيل عزام. *دور العمل المخبري في تنمية
مهارات التفكير العلمي والإنجازات نحو العلوم*
لدى طلاب الصف السابع الأساسي. رسالة
ماجستير غير منشورة. الأردن، إربد: جامعة
اليرموك، ٢٠٠١م.

الشيخ، عسور. *خصائص النيات التعليمية الصفية
والمدرسية السائدة في المدارس الأردنية-دراسة
محمية*. الأردن، عمان: اليونيسف، ٢٠٠٣م.

الشيخ، هاشم سعيد أحمد. *أثر ربط محتوى
الرياضيات بالحياة اليومية على تحصيل طلبة الصف
الثالث المتوسط بمدينة جنة في الرياضيات وعلى
إنجازاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة.
الأردن، عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠٠م.

العبد الكريم، إيمان عسور إبراهيم. *أثر تدريس
الكيمياء بالحاسب الآلي على تحصيل طالبات
الصف الأول الثانوي وإنجازاتهم نحو مادة الكيمياء
بإحدى المدارس في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير
غير منشورة. المملكة العربية السعودية، الرياض:
جامعة الملك سعود، ٢٠٠٠م.

جونسون، ديليد؛ جونسون، روجر؛ هوليك وأديث
جونسون. *التعلم التعاوني*. ترجمة: مدارس

- (pp. 453-494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- Crawford, Barbara A., Krajcik, Joseph S., Marx, Ronald, W. Elements of a Community of Learners in a Middle School Science Classroom. *Science Education*, V(83),N(6), (1999). p701-723.
- Datt, R.; Roth, W. M., Komorek, M. & Wilbers, J. Conceptual change can discourse analysis to understand cognition in a unit on chaotic system: towards an integrative perspective on learning in science. *International Journal for Science Education*, 20, (1998), 1059-1073.
- Duncan, S. L. Cognitive apprenticeship in classroom instruction: Implications for industrial and technical teacher education. *Journal of Industrial Teacher Education*, (1996). 3(3), 66-86.
- Gabrys, G., Weimer, A., & Longold, A. Learning by problem solving in a coached apprenticeship system. In M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction*. (pp. 119-147). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- Harley, S. Situated learning and classroom instruction. *Educational Technology*, 33(3), (1993), 46-51.
- Herrington, J. *Authentic learning in interactive multimedia environments*. Unpublished doctoral dissertation, Edith Cowan University, 1997.
- Hogan, K., Kathleen; Nastasi, Benie K. & Presley, Michael. Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition & Instruction*, (1999). 07370008, 17 (4). Database: Academic Search Elite.
- III
- Hsin-Yib ; Shyu. Effect of Anchored Instruction on Enhancing Students' Problem-Solving Skills. *ERIC, ED* (1997). 405841.
- James M. Applefield; Huber, Richard, Moonen, Mahanza. Constructivism in Theory & Practice: Toward A Better Understanding. *High School Journal*, 00181498, Vol. 84, Issue 2, (2000). Data Base: Academic Search Elite. 27/8/2002.
- Kramarski, Bartha; ; Mevarech R Zemira; ; Arami, Marj. The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 49, Issue 2. (2002) 225-250.
- Marcus. IN Arvaja Maarik; Hakkinen Paivi; Rasku-Pittonen Helena; Etelapelto Aunali .Social processes knowledge building during
- Bransford, J.D., Sherwood, R.D., Hasselbring, T.S., Kluwer, C.K., & Williams, S.M. *Anchored instruction. Why we need it and how technology can help*. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia. Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (1990).
- Bransford, J.D., Vye, N., Kluwer, C., & Riske, V. *Teaching thinking and content knowledge. Toward an integrated approach*. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1990.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), (1989). 32-42.
- Brown, J.S., & Duguid, P. Stolen knowledge. *Educational Technology*, 33(3), (1993). 10-15.
- Carver, S. *Cognition and instruction. enriching the laboratory experience of children, teachers, parents, and undergraduates*. In B. Khar (Ed.), *Cognition and Instruction. Twenty-five years of Progress* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- Chang, Chin-Ling & GUO, Chong-JIE. An analysis of agreement and disagreement among elementary pupils in science group discourse. *Proc. Natl. Sci. Coun. ROC(D)*, 9, (1999). 45-55.
- Clayden, E., Desforces, C., Mills, C., & Rawson, W. Authentic activity and learning. *British Journal of Educational Studies*, 42(2), (1994), 163-173.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt.** Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, (1990a). 19(6), 2-10.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt.** Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology*, (1990b). 31(5), (1990b). 34-40.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt** *Toward integrated curricula. Possibilities from anchored instruction*. In M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction* (pp. 33-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1993c.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. *Cognitive apprenticeship. teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*

- Winn, W. Instructional design and situated learning: Paradox or partnership. *Educational Technology*, 33(3), (1993), 16-21
- Wittrock, Merila . Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92, (1991), 169-184.
- Young, M.F., & McNeese, M. *A situated cognition approach to problem solving with implications for computer-based learning and assessment*. In G. Salvendy & M.J. Smith (Eds.), *Human-computer interaction. Software and hardware interfaces* New York: Elsevier Science Publishers, 1993
- small group interaction in a school science project". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, (2002), 161-179.
- Misfeld, P.L. et al. Science attitude scale for middle schools students. *Science Education*, 75 (5), (1991), 525-540.
- Moore, J.L., Lin, X., Schwartz, D.L., Petrosino, A., Hickey, D.T., Campbell, O., Hmelo, C., & Cognition and Technology Group at Vanderbilt. The relationship between situated cognition and anchored instruction: A response to Tripp. *Educational Technology*, 34(10), (1994), 28-32.
- National Academy of Sciences, National Research Council; *National Science Education Standards*. Second Printing, USA, National Academy press, 1996.
- Pallmar, A.S. Less charted waters. *Educational Researcher*, 18(5), (1989), 5-7
- Resnick, L. Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), (1987b), 13-20.
- Rivard, Leonard, P.; Straw, Stanley, B. The effect of Talk and Writing on Learning Science :An Exploratory Study . *Science Education*, V(84), N(5), (2000), 566-590.
- Roth, Wolff Michael; Roychoudhury, Anita. The Development of Science Process Skill in Authentic Contexts. *Journal of Research in Science Teaching*, 30,(2), (1993), 127-152.
- Shepardson, D. Social interactions and the mediation of science learning in two small groups of first graders. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, (1996), 159-178.
- Shepardson, D. and Phorini, E. A Comparison of student Perception of Science Activities within three instruction Approaches. *School Science and Mathematics*, 93(3), (1993), 127-131.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., & Okagaki, L. *Practical intelligence. The nature and role of tacit knowledge in work and at school*. In J.M. Puckett & H.W. Reese (Eds.), *Mechanisms of everyday cognition* (pp. 205-227) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- Tripp, S.D. Theories, traditions and situated learning. *Educational Technology*, 33(3), (1993), 71-77.
- Whentley, Grayson H. Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75, (1991), 9-21

The Effect of Connecting Science Content with Real Life in the Community of Students Learning in Their Understanding of Scientific Concepts and in Their Attitudes Toward Science

Intisar Zaki Al Sadi

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education,
Qatar University

(Received 15/6/1429H; accepted for publication 1/11/1430H)

Keywords: In the light of the study findings, the researcher recommended that teachers be trained on authentic tasks and be encouraged to use it in their teaching.

Abstract. This study was conducted to investigate the effect of connecting science content with real life in the community of students learning and in their understanding of scientific concepts and in their scientific attitudes.

The sample for the study consisted of (200) Eight grade female students from Al- Musaitheh Preparatory school for Girls Independent School in Qatar. They were distributed into eight sections. Four sections were selected randomly, two of the four sections were studying Science Content with Real Life by using learning authentic tasks. These sections constituted the experimental group. The other two sections studying science Content with Abstract, and was the control group. Each section included (25) students.

To measure the effectiveness of using learning authentic tasks, two tests were applied pre and post the experiment: a test for science, which involved thirty multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using KR 20 and found (0.78).

A test for attitudes was also used for measuring students' scientific attitudes which involved twenty four multiple choice items was prepared. The reliability of the test was established using Cronbach alpha and found (0.86). Analysis of means, standard deviation, and t test were used to analyze the data of the study. The results of study were:

- There were statically significant differences in the community of students learning who were studying science content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.
- There were statically significant differences ($\alpha = 0.05$) on students understanding of scientific concepts who were studying Science Content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.
- There were statically significant differences ($\alpha = 0.05$) on students attitudes toward science who were studying science content with real life by using authentic tasks compared with those who were studying science content with standard tasks.

معوقات الطالبات الإستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية

طلال الزعبي^(١) وإبراهيم الشرع^(٢) وعبد خير السلامان^(٣)

^(١) أستاذ، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، الأردن

^(٢) أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية

^(٣) أستاذ مساعد، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية

(قدم للنشر في ١٥ / ٦ / ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١ / ١١ / ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: المعوقات، المعوقات الإستمولوجية، أنماط التعلم، الاتجاهات العلمية

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر المعوقات الإستمولوجية لدى الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، في أنماط تعلم واتجاهات الطالبات العلمية. وتحقيق غرض الدراسة طُوِّر الباحثون ثلاثة مقاييس (المعوقات الإستمولوجية، وأنماط التعلم، والاتجاهات) طبقت على (٢٠٠) طالبة من تخصصي "معلم الصف" و"تربية الطفل".

أظهرت نتائج الدراسة أن للمعقد الإستمولوجي الانعكاسي هو المعقد الشائع لدى طالبات الجامعتين، وبينت النتائج أن المعوقات الإستمولوجية لدى الطالبات تختلف باختلاف الجامعة، كما بينت وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطالبات العلمية تعزى إلى المعوقات الإستمولوجية، ولصالح ذوات المعقد البنائي. في حين لم تظهر للنتائج وجود اختلاف في أنماط التعلم باختلاف معتقداتهن الإستمولوجية نحو العلم.

وعلى ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إدخال استراتيجيات تدريس قائمة على المنهج البنائي. وحث القائمين على إعداد وتطوير المناهج بالتركيز على المنهج البنائي، وأن يهتم المتعلمون على تدريب المعلمين قبل الخدمة في أنماطها باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

المقدمة

بُنيت خلال النصف الثاني من القرن الماضي جهود كبيرة في البحث عن نموذج جديد في التعلم، وكان نموذج التعلم البنائي الأكثر قبولاً لدى التربويين (Yager, 1991). ولذلك طُلب من عضو هيئة التدريس في الجامعات التخلي عن النموذج السلوكي في التعليم والتعلم، الذي يكون دوره فيه ناقلاً للمعرفة والطالب مستقبلاً لها، ويركز على مهارات تفكير من مستويات متدنية تتمحور باستظهار المعرفة وحفظها. وعلى عضو هيئة التدريس تبني النموذج البنائي في التعليم والتعلم، وفيه يكون دوره ميسراً ومساعداً ومنظماً لعملية التعلم وموجهاً للطالب نحو بناء معارفه من خلال تفاعله مع البيئة، بحيث يكون نشطاً يقبل على التعلم وهو يحمل آراءه الخاصة، ويستخدم معارفه السابقة لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة لبناء معارفه (Tobin et al., 1994).

إن أعضاء هيئة التدريس رغم دعوتهم لتبني طرق تدريس بنائية يواصلون التعليم بالطريقة التقليدية، وأن التغييرات الكبيرة في المناهج لا يقابلها تغيير يذكر في قاعة المحاضرة. وفي هذا الصدد تتساءل كورنن جونز (Crown-Jones, 1991) لم لا يُنفذ المنهاج الجديد بالطريقة المصممة لتفصيله؟ وقد يعود السبب كما يرى هيوسن وهيوسن (Howson & Howson, 1998) إلى أن للمعلمين يحملون مفاهيم بدئية حول التعليم والتعلم تتعارض مع

وجهة النظر البنائية. ويُفسر توبين (Tobin, 1990) الممانعة للتغيير بقوله: "إن التغيير لن يحدث إلا إذا غُير المعلمون تصوره لأدوارهم وأدوار طلبتهم". ولذلك ظهرت الدعوة لدراسة الإطار الفكري الذي يوجه سلوك عضو هيئة التدريس. ذلك أن فهم تصور أعضاء هيئة التدريس لهذه الأدوار ضروري إذا رغب صانعو السياسة التربوية في تغيير طرق التدريس التي يمارسونها بشكل عام. ويولي التربويون أهمية كبيرة للمعتقدات، فقد دها كثير منهم إلى دراستها بهدف فهم سلوك الطالب ودوره في العملية التعليمية التعليمية، ولعل من أبرز التحديات التي تواجهها التربية العلمية هو إيجاد الروابط بين استمولوجيا العلم وطبيعة العلم وفلسفة العلم وإستمولوجيا العلم، وهذه العناصر مجتمعة تشكل أساسيات للسعى العلمي، وإذا تحقق ذلك في مراحل التعليم المختلفة يمكن القول إن الطلبة يمتلكون رؤية علمية للعالم ويفهمون طبيعة العلم ومساعده وما تتناوله وسائل الإعلام من قضايا علمية جديدة (American Association for the Advancement of Science (AAAS), 1989). يُتهم بما سبق أنه يجب إعطاء الفرصة للطلبة لبناء على المعرفة السابقة، وزيادة فرص التفاعلات الاجتماعية مع طلبة آخرين ليتفاوضوا على المعرفة، وعلى عضو هيئة التدريس تشجيع طلبته على النقاش والخوار والتفاوض الاجتماعي والتعلم تعاونياً، وعليه أيضاً مساعدة

والبراهين لتأكيد النتائج، والاعتماد بالبرهان والربط بين الأفكار الرياضية وتطبيقها أكثر من تذكر الإجراءات (McCaffrey et al., 2001).

ويربط كلوسترمان Kloosterman بين معتقدات الطالب والجهد التي يبذلها لتعلم الرياضيات، فيعتقد الكثير من الطلبة أن الرياضيات موضوع ممل ويحتاج جهداً لتعلمها مع أنهم يعتبرونها مهمة لحل المشكلات الحياتية (Kloosterman, 1992).

وقد اهتمت الأبحاث الحديثة بأراء طلبة الجامعة ومعتقداتهم الإستيمولوجية حول العلم والمعرفة؛ لأن تلك للمعتقدات المعرفية حصرية عوامل عدة كالاجتماع، والعائلة، والثقافة، والدين، وعضو هيئة التدريس، والمناهج المنقذة التي يدرسها الطلبة (أحمد، ٢٠٠٦).

إن السائد في مناهج العلوم والرياضيات وممارسات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين تبنيهم الآراء الوضعية، وتعتمد أنشطة عضو هيئة التدريس على الكتاب المدرسي ودليل المعلم، ويقوم عضو هيئة التدريس بالمحاضرة، ثم يقوم فهم الطلبة بما حفظوه عنه، ويحرص على عمل طلبته متفردين، في حين يسعى عضو هيئة التدريس البنائي والمناهج المصممة بطريقة بنائية إلى التركيز على الأفكار والمفاهيم المولدة لمعرفة جديدة، وتصميم أنشطة تعليمية تقود الطلبة إلى توليد مفاهيم، وفهمهم لها بمرورهم بتلك الخبرات.

الطلبة على تطوير مهارة حل المشكلة، وتطبيق المعرفة في الحياة اليومية، وإعدادهم للمستقبل من خلال معرفتهم أكثر عن طبيعة العلم (Zeldler et al., 2002).

ولقد ركزت معايير مناهج الرياضيات المدرسية لاتحاد معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية National Council of Teacher of Mathematics (NCTM) (1989)، على تضمن معتقدات الطلبة كأحد المكونات المهمة حول المعرفة الرياضية، وركزت مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية على التنوع في النظرية البنائية والمعتقدات الإستيمولوجية كما الحال في تعليم حل المشكلات؛ إذ يلعب عضو هيئة التدريس دوراً مهماً في تطوير قدرات الطلبة على حل المشكلة بخلق وإبداع البيئة الصفية المناسبة من المراحل الدراسية الأولى التي تشجع الطالب على الاستكشاف، والتي تبعد الحروف وتسهم في نجاح الطالب وتبادل الأفكار وطرح الأسئلة بين الطلبة لتطوير أفكارهم وتفسير الظواهر والتحقق منها عند تقديم التبريرات والبراهين. فمثلاً عند تحديد فاعلية المنهاج يؤخذ بالحسبان معتقدات الطلبة الإستيمولوجية مع أن مفهوم المعتقد لا زال غامضاً ويدور حوله الكثير من التساؤلات (Schoenmer-Aikens, 2006). ويرى مكاري ورفاقه (McCaffrey et al.) أهمية التركيز على معتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول الرياضيات، مثل استخدام المنطق والدليل الرياضي وتقديم الحجم

توليد المعرفة، ورغم أن الكتب مليئة بالأنشطة. وتعكس ممارسات المعلمين وترسخ المنحى الوضعي في تدريس العلوم، وتأخذ الكتب بمنحى النشاط وتقدم العلم على أنه استقرائي، وتقدم تفسيراً واحداً للبيانات تعتبره التفسير العلمي المقبول. وهذا يشكل معتقدات وضعية حول طبيعة العلم والمعرفة العلمية على أنها منبثقة عن تجارب وأنشطة، وأنها مطلقة في صحتها، وثابتة لا تتغير، وإنما تنمو بالإضافة (أحمد، ٢٠٠٦).

وعندما ينتقل الطلبة إلى الجامعة فإنهم يحملون الأفكار نفسها التي ترسخت لديهم حول إستيمولوجيا العلم؛ لأن معتقداتهم قد تكونت نتيجة تفاعلهم مع البيئة والأحداث والتجارب التي مروا بها، وترسخت لديهم عبر الزمن، وصعب تغييرها بالتعليم أو المنطق حتى يتسلهم خبرات تناقض معتقداتهم. وتصبح المعتقدات لدى الفرد الأداة التي يستخدمها في مراقبة المعرفة ومعالجة المعلومات والتخطيط لها واتخاذ القرارات حولها، والثافئة التي تدرك من خلال الخبرات وبها تفسر الأحداث الجندلة (Pajares, 1992).

ولقد أصبحت الاتجاهات العلمية محط اهتمام مناهج العلوم، فقد أكدت (NRC) ضرورة أن تكون الاتجاهات العلمية ضمن أهداف المناهج المبني على النتائج (Parson & Gerber, 2000). وكذلك اهتم مشروع (٢٠١١) بالمهارات والقيم والاتجاهات العلمية، واعتبرها مكونات أساسية للتفكير العلمي،

ويمكن تغيير معتقدات الطلبة الإستيمولوجية بإحدى طريقتين: الطريقة الأولى ضمنياً باستخدام أنشطة علمية تعتمد على الاستقصاء، والطريقة الثانية بشكل صريح باستخدام عناصر من تاريخ وفلسفة العلم أو التعبير عن موضوعات إستيمولوجية أثناء التدريس.

من هنا تبرز الحاجة إلى أساليب تعليم وتعلم للعلوم تعكس طبيعة العلم والمعرفة العلمية مع التأكيد على الاستقصاء العلمي كطريقة للوصول إلى للمعرفة والفهم عن العالم (Tate, 2002).

وحسب ويتلي (Whately, 1991) فإنه لتطوير معتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول المعرفة العلمية ينبغي العمل على توفير مجموعة مهمات على شكل مشكلات علمية، يكون لها أكثر من طريقة للحل يعمل فيها الطلبة تعاونياً في مجموعات صغيرة، ويتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية المشاركة في صياغة الأفكار، وتتحول غرفة الصف إلى وحدة واحدة، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات على بقية المجموعات، ويتفاوضون بشأنها ويعملون أفكارهم، وتفسيراتهم، بناءً على ذلك، مما يؤدي إلى تعميق فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ولضرورة معتقداتهم الإستيمولوجية حول المعرفة العلمية.

لقد أظهرت دراسة تقويمية لتناهج المباحث والكتب المدرسية أن كتب العلوم في الأردن تميل إلى سرد المعلومات وبها، مع توفير فرص قليلة للطلبة

لا أنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بنظرة الطلبة للمعرفة العلمية ونظرق التعليم والتفكير (1993, AARS). ويعود هذا الاهتمام إلى الدور الذي يمكن أن تلعبه الاتجاهات العلمية في تحسين مستوى أداء الطلبة للعمليات والمهارات العلمية وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي وتطويره.

الأنماط تعلم

يتفق معظم التربويين على أن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة، وقد أفاد المسح الذي أجرته إدارة اتحاد المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعليم بأن أنماط التعلم تشير إلى السلوكيات المتكررة التي يمارسها كل طالب لكي يحصل على تعلم أفضل. أما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية فقد أفاد بأن أنماط التعلم هي مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً على السلوكيات التي يقوم بها المتعلم أثناء استقباله وتفاعله واستجابته للبيئة التعليمية (Dunn & Dunn, 2002).

وتعد أنماط التعلم، كما أكدت الأبحاث المتعلقة بها، مصدراً مفيداً من أجل تصميم التعليم، وهي ترتبط بتعدد الطرق المفضلة التي يستقبل بها الطلبة المعلومات ويخزنونها ويسترجعونها. وهناك مجموعة من التفضيلات في أنماط التعلم لدى الطلبة، فهم يفضلون التواصل غير اللفظي أكثر من التواصل اللفظي، ويفضلون أوضاع التعلم الجماعي، ويفضلون التصوير الاستلشي على المنطقي، ويركزون على الأشخاص أكثر من الأشياء، كما يفضلون أوضاع التعلم الفعال، ويتعلمون بالمشاركة في مختلف الفعاليات التعليمية (Gibbons, 2003).

وهناك نماذج متعددة مشهورة لأنماط التعلم،

منها:

الأنماط تعلم

يتفق معظم التربويين على أن الطلبة يتعلمون بطرق مختلفة، وقد أفاد المسح الذي أجرته إدارة اتحاد المدارس الأمريكية على الممارسين لعملية التعليم بأن أنماط التعلم تشير إلى السلوكيات المتكررة التي يمارسها كل طالب لكي يحصل على تعلم أفضل. أما الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية فقد أفاد بأن أنماط التعلم هي مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل كمؤشرات ثابتة نسبياً على السلوكيات التي يقوم بها المتعلم أثناء استقباله وتفاعله واستجابته للبيئة التعليمية (Dunn & Dunn, 2002).

ويرى هني ومغفور Honey & Mumford أن نمط التعلم وصف لنشاط وسلوك الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين، يمكن قدرته على إدراك المعلومات ومعالجتها (Honey & Mumford, 2000)، وأضاف مكلوملين McLaughlin أن نمط التعلم سلوك يتصف بالثبات والشمول ويحدد الطريقة التي يفضلها الطالب

الفردية وسماع المحاضرات، والتعلم الذاتي ومشاهدة الفيديو.

- نمط التعلم النفعي (Pragmatist): يميل أصحاب هذا النمط إلى التفاعل المباشر مع المواقف وتجربتها، ويحبون التعزيز، كما يفضلون التعلم بالأنشطة التي تربط بين النظرية والتطبيق. ويفضل أصحاب هذا النمط التعلم المباشر، ومناقشة حل المشكلات ضمن مجموعات صغيرة ومنظمة توزع فيها الأدوار، ويفضلون عمل للشاريع.

واستندت هذه الدراسة على هذه النماذج وتعليلها على نموذج هني وعفورد الذي يفيد بأن الأفراد يتعلمون المعرفة الجديدة ويواجهون الخبرات بطرق مختلفة. وتم تقسيم أنماط التعلم إلى أربعة أنماط رئيسية هي: التعلم النشط، والتعلم التأمل، والتعلم النظري، والتعلم النفعي (Honey & Mumford, 2000).

ومن الناحية النفسية فقد قسم دان ودان (Dunn & Dunn, 1993) المتعلمين إلى شمولي (Global)، وتحليلي (Analytical)، وحركي نشط (Impulsive)، وتأملي (Reflective)، ويمن / يسار؛ إذ إن هناك أفراداً يستعملون في تفكيرهم الجزء الأيمن من الدماغ (يساريون) (Sims & Sims, 1993)، ومعظم الأفراد يفكرون باستعمال أحد جوانب الدماغ أكثر من الآخر، ولكن هذا لا يعني أن البعض لا يستعملون الجانبين بصورة متكافئة (الزعبي، ٢٠٠٥).

لقد تناولت العديد من الدراسات المعوقات

١- نموذج الفورمات لماكثري (McCarthy & MaTmode).

٢- نموذج جريجوريك (Gregorc Mediation Ability Model).

٣- نموذج دان ودان (Dunn & Dunn).

٤- نموذج هني وعفورد (Honey & Mumford) وقد صنف هني وعفورد (Honey & Mumford, 2000) أنماط التعلم في أربعة أنماط:

- نمط التعلم النشط (Activist): يتميز أصحاب هذا النمط بصفة القيادة، ويكون عملياً، يحب أن يجرب ويستمتع بإجراء النشاط، ويجب العمل الجماعي والمشاركة في الخبرات الجديدة. فهم يفضلون لعب الأدوار، والمناقشات مع الآخرين والأنشطة التي تتم خارج المدرسة.

- نمط التعلم التأمل (Reflective): يقوم المتعلم وفق هذا النمط بتأمل كل خطوة يجربها قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة، لا يتسرع باتخاذ القرارات ويفكر قبل اتخاذها، وهو دقيق في إعداد التقارير. فهم يتعلمون بشكل أفضل باستخدام الحاسوب، والمناقشة بين الطلبة، والمساعدة والقراءة الذاتية، والاستماع للعروض النظرية والعملية.

- نمط التعلم النظري (Theorist): المتعلمون وفق هذا النمط يتابعون القضايا المعقدة بشكل منطقي، ولديهم الحس الجيد التي تدعم مواقفهم، ويحتاجون إلى وقت كافٍ لاكتشاف العلاقات بين الأفكار والمواقف والربط بينها. يفضلون العمليات المتمثلة بالتحليل النظري، والتدريب على التمارين المألولة، والتدريب

- الإبستمولوجية حول العلم ودراسات أخرى تناولت أنماط التعلم السائدة لدى الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد تباهت هذه الدراسات في نتائجها (Pajaron, 1992).
- ولقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن نحو العلم.
- ٣- هل تختلف أنماط تعلم الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟
- ٤- هل تختلف الاتجاهات العلمية لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإبستمولوجية؟

أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى:
- استقصاء المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال.
 - إجراء مقارنة بين المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وزميلاتهن في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال.
 - استقصاء العلاقة التي تربط بين أنماط تعلم الطالبات والمعتقدات الإبستمولوجية التي يحملنها حول العلم.
 - استقصاء العلاقة بين معتقدات طالبات الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وبين اتجاهاتهن العلمية.

مشكلة الدراسة وأصلتها

- هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن نحو العلم، وفيما إذا كانت هذه المعتقدات تختلف باختلاف الجامعة. وقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو الآتي: ما معتقدات طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة الحسين بن طلال الإبستمولوجية حول العلم وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية؟ ونحن نحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ١- ما المعتقدات الإبستمولوجية السائدة حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال؟
 - ٢- هل تختلف المعتقدات الإبستمولوجية حول العلم السائدة لدى طالبات كلية العلوم التربوية

مصطلحات الدراسة وتربطها الإجرائية

- المعتقدات الإستيمولوجية حول العلم

هي جملة الأفكار التي تحملها الطلبة عن طبيعة المعرفة العلمية، وطرق اكتسابها، وتطورها وتوافرها معايير للحكم على صحة أي زعم أو ادعاء علمي، وتشمل آراء الطلبة حول كل من طرق الحصول على المعرفة، وصحة المعرفة العلمية، وتغير وتطور المعرفة، وحقيقة المعرفة مقابل نسبيتها، والاتصال والتفاوض الاجتماعي، وثقة بالعلماء، واختلاف الرأي بين العلماء (أحمد، ٢٠٠٦). ولأغراض هذه الدراسة فقد تم استقصاء معتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول العلم بتطبيق اختبار خاص أعد الباحثون من نوع اختيار من متعدد؛ لذلك تقاس معتقدات الطلبة الإستيمولوجية بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على هذا الاختبار.

- الاتجاه العلمي

شعور الطلبة ومعتقداتها وآراؤها حول العلم التي تمكنها من اتخاذ موقف بالرفض أو التأكيد له، وتقاس الاتجاهات العلمية بالعلامة التي تحصل عليها الطلبة على مقياس الاتجاهات العلمية الممد لأغراض هذه الدراسة.

- فط التعلم

هو الطريقة التي يتفاعل بها المستعلم مع المعلومات الجديدة التي يستقبلها وآلية تخزينها وترميزها واسترجاعها (Dum & Dum, 2002). ولأغراض هذه الدراسة فإن النمط التعليمي هو مجموعة السلوكيات

الإدراكية والوجدانية والنفسيولوجية التي تشكل مؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية الإدراك والمعالجة والتفاعل مع البيئة المحيطة بالطلبة بهدف التكيف معها واستيعابها ويحدد نمط تعلم عند الطلبة من خلال استجابته على مقياس أنماط التعلم الذي أعد لأغراض هذه الدراسة.

أهمية الدراسة

يولي التربويون أهمية كبيرة لمعتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول العلم في مؤسسات التعلم العالي، بهدف توفير المعرفة والمعلومات عن سلوكهم التعليمي وأساليب تفكيرهم ومدى قدرتهم على حل المشكلات والقضايا التي تواجههم في الحياة اليومية. كما أن عمليات تفكير الطلبة، وتخطيطهم لدراسة المواد العلمية، والقرارات التي يتخذونها، تحكمها إلى حد بعيد المهمات التعليمية ومتطلباتها، وإدراكاتهم وتصوراتهم لهذه المهمات في ضوء نظامهم الاقتصادي أو تصوراتهم الشخصية أو نظام للمفاهيم حولها.

ويتوقع أن توفر دراسة معتقدات الطلبة حول العلم مقياساً لنموهم الأكاديمي، وإحداث تغييرات إيجابية في عملية التعليم والتعلم، فتوفير المعرفة والمعلومات حول المعتقدات يعني الطريق أمام أعضاء هيئة التدريس إلى كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، ويسهل عليهم عملية تصميم التدريس بحيث ينسجم مع أنماط تعلم طلبتهم.

ومن الملاحظ أن الاهتمام بموضوع المعتقدات الإستيمولوجية جاء على مستوى عالمي، أما على

(Mirasyedioğlu, 2007) دراسة هدفت إلى نقصي اختلاف اتجاهات الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائية نحو الرياضيات بسبب أنماط تعلمهم. تكونت العينة من (٢٨١) طالباً معلماً طبق عليهم استبيانان؛ إحداهما تقيس نمط التعلم وتقوس الأخرى اتجاهاتهم نحو الرياضيات. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة المعلمين في مجالي الضارب (Convergent) و التماثل (Assimilator) حيث كانت اتجاهات الطلبة من نمط Convergent و Assimilator أكثر إيجابية نحو الرياضيات من امتحان نمط التعلم.

وأجرى دميرت ورفاقه (Domert et al, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة ومعتقداتهم الإستمولوجية حول ما الذي يعنيه تعلم المعادلات الفيزيائية. جمعت البيانات خلال مقابلات شبه مبنية من ثلاث جامعات سويدية، تم تحليلها لوصف ما الذي يعنيه تعلم المعادلات الفيزيائية في ضوء معتقداتهم الإستمولوجية، حيث شملت المعتقدات الإستمولوجية (٦) مكونات؛ إدراك معاني الرموز في المعادلات، وفهم المعادلات الفيزيائية وما تعنيه الكميات، وإدراك بنية المعادلة، وعلاقة المعادلة الفيزيائية بالحياة اليومية، وفهم كيفية استخدام المعادلات في حل المشكلات الفيزيائية، وحتى تستخدم هذه المعادلات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المعتقدات الإستمولوجية للفرد والمكونات الإستمولوجية، وأظهرت اختلاف المعتقدات

المستوى المعلي فالدراسات في هذا المجال نادرة جداً إن لم تكن غير متوافرة - محدود علم الباحثين - لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في النتائج المنبذة عنها والتي قد تساهم في فهم السلوك التعليمي (أنماط التعلم) لدى الطلبة وتفسر هذه الأنماط والتنبؤ بها، الأمر الذي يساعد في تطوير الممارسة التعليمية لدى هيئة التدريس في التعامل مع الطالبات من خلال التعرف على أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية.

الدراسات السابقة

اهتمت الأبحاث الحديثة بأراء الطلبة حول العلم والمعرفة العلمية؛ لأن تلك المعتقدات المعرفية حصيلية عوامل عدة كالتجتم، والعائلة، والثقافة، والدين، والمعلم، وللتأهات المتفلة التي يدرسها الطلبة، وعلى الرغم من أن معلمي العلوم لم يتوصلوا إلى اتفاق حول طريقة تدريس معدة للعلوم- ويصدق هذا الأمر على معلمي الرياضيات-، إلا أنهم اتفقوا على أن تدريس العلوم يجب أن يطور فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ويكسبهم اتجاهات إيجابية نحو العلم، ويساعدهم على تطوير فهم كاف لطبيعة العلم أو اكتساب معتقدات إستمولوجية عن العلم، إلا أن الأبحاث التي تناولت المعتقدات الإستمولوجية لطلبة الجامعات وأثرها في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية ما زالت قليلة جداً في حدود علم الباحثين.

وقد أجرى بيكر وميراسيديوجلو (Peker &

(المعتقدات الإستيمولوجية ونمط التعلم ومدى تغيره عبر سنوات الدراسة). أظهرت النتائج أن التغير في نمط التعلم ينحى نحو التعقيد في المعتقدات الإستيمولوجية والتمتع في نمط التعلم.

وهذفت دراسة كولبي (Colby, 2007) إلى مقارنة معتقدات الطلبة الإستيمولوجية عن الرياضيات بعد انتهاء ثلاث سنوات من تطوير المناهج المعدلة من مشروع Core-Plus Mathematics Project (CPMP) مقابل مناهج الرياضيات التقليدية - المصنفة من قبل جلنكو Glencoe سنة ١٩٩٦ - للنصف الحادي عشر في أربع مدارس ثانوية، شملت هيئة الدراسة (١٠٢) مدرسة. اختيرت مدرستان تمثل مجموعة تجريبية ومدرستان مجموعة ضابطة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج التقليدي عبروا عن معتقدات إيجابية عن الرياضيات. وكانت معتقدات الطلبة الذين تعلموا من خلال المنهاج التجريبي أقل إيجابية نحو الرياضيات خاصة عند ممارسة التدريس وفق إرشادات هذا المنهاج، وكانت الفروق تعزى لتغير الجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية تحديد الممارسات الفعلية التي تحدث في الغرف الصفية.

وأجرى لازارو (Pezzerro, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة نمط تعلم الطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية وأوروبية المسجلين في برنامجي تكنولوجيا المعلومات، والهندسة الصناعية. حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين: هل يختلف نمط تعلم الطلبة

الإستيمولوجية للطلبة تبعاً للمستوى الدراسي، كما أظهرت أن الطلبة يمتدحون بأهمية الفيزياء في الحياة اليومية وكيفية استخدام المعادلات الفيزيائية في حل المشكلات، ولا يمتلكون معرفة جيدة عن بنية المعادلات الفيزيائية.

أما دراسة رودريغوز وكانو (Rodriguez and Cano, 2007) فقد هدفت إلى استقصاء خبرات التعلم (منحى التعلم وتعلم التأليف والمعتقدات الإستيمولوجية)، وتكونت العينة من (٢٨٨) طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن اختلاف مظهر تعلم الطلبة وخبراتهم يرتبط بمنحى تعلم الطالب ومعتقداته الإستيمولوجية وأن المعتقدات الإستيمولوجية وتعلم التأليف ينفق بشكل أساسي من خلال الدراسة المتعمقة. كما أظهرت النتائج أن تعلم التأليف والمعتقدات الإستيمولوجية مرتبط بإداء الطالب الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تزويد الطلبة بالسقالات Scaffolding وهي المنظمات المتقدمة التي اقترحها أوزيل من أجل تطوير وتحسين تعلمهم ونضج خبراتهم التعليمية.

وأجرى رودريغوز وكانو (Rodriguez and Cano, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على نمط التعلم والمعتقدات الإستيمولوجية لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (١٧٣) طالباً من طلبة السنة الأولى و(٢١٥) طالباً من طلبة السنة الأخيرة. وحاولت الدراسة استقصاء مظهرين من أنماط التعلم لدى الطلبة المعلمين

تكوين الفرضيات واختبارها، وأن المعرفة العلمية تتغير بشكل تراكمي. ويرى الطلبة أن اختلاف تفسيرات العلماء للظواهر يعود إلى اختلاف الحقائق التي يمتلكونها عن الظاهرة، في حين عزى قليل من الطلبة اختلاف تفسير العلماء إلى اختلاف خبراتهم. وأشار الطلبة إلى أن القوانين ثابتة لا تتغير وهي أكثر صحة من النظريات، ويعتقدون أن النظريات تتطور لتتحول إلى قوانين.

وأجرى جامون (Gamon, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ومتغيرات الدافعية والاتجاهات وأنماط تعلمهم وبعض الخصائص الديموغرافية. شملت العينة (٩٩) طالباً في كلية الزراعة في جامعة Land Grant. تم اختيار (٧٥٪) منهم عن غلط التعلم من خلال برنامج محوسب. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة حققوا نفس التعلم على اختلاف أنماط تعلمهم وخلفياتهم الشخصية. وأظهر الطلبة استمتاعهم وسيطرتهم على أنفسهم خلال التعلم التنافسي، كما أظهرت النتائج أن الدافعية قد فسرت أكثر من ٢٥٪ من تباين التحصيل.

وفي دراسة أجراها إدمونسون (Edmondson, 1993) هدفت إلى معرفة العلاقة بين معتقدات الطلبة الإستيمولوجية الخاصة بطبيعة المعرفة وبين توجهاتهم نحو العلم مثلثة بالدوافع الأولية، التي توجه الطلبة نحو إنجاز واجباتهم البيتية وإجراء البحوث. تكونت العينة من (١٩) طالباً مسجلين في مساق علم الحياة. أجريت

الأمريكيين من أصل أفريقي عن أقرانهم من أصول أوروبية؟ وهل تختلف أنماط التعلم لدى الطلبة باختلاف الجامعة (من حيث العرق)؟ تكونت العينة من (٥٤٠) طالباً، منهم (٢٦٧) طالباً من أصول إفريقية و (٢٧٣) طالباً من أصول أوروبية. كشفت النتائج أنماط تعلم مختلفة لدى الطلبة للمتحمين في برنامج تكنولوجيا المعلومات، وأظهرت النتائج أن ثمانية أنماط تعلم قد فسرت ٦٨,٦٪ من التباين الكلي للطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية، وأن أعلى ثلاثة أنماط (النشط، والمتحمدي، والجمال) قد فسرت (٣٣,٥٪) من التباين الكلي، وقد فسرت نمط التعلم النشط (١٣,٤٪) من التباين الكلي لدى الطلبة.

وهدف دراسة الرويلي (٢٠٠٣) إلى معرفة المعتقدات المعرفية (الإستمولوجية) حول العلم عند طلبة المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (٣٠) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة تبايناً في المعتقدات المعرفية بين الطلبة، وأن القليل منهم يتكون معتقدات بنائية، وكانت معتقدات الكثير من الطلبة من طبيعة العلم مرتبطة بالمعرفة الوضعية، وهبّ بعضهم عن آراء جمعت بين النظريتين البنائية والوضعية. كما أظهرت النتائج أن آراء الطلبة حول الغرض من إجراء التجارب تشمل في تحقق العلماء من نجاح تجاربهم، وأن الحقيقة العلمية لا تتبدل ولا تتغير. ويرى الطلبة أن تصورات المعرفة العلمية نتاج عملية استقراء الملاحظات والتجارب تكون نتيجة

حول العلم تمحورت تلك الآراء في أهمية الحس في الاكتشافات العلمية، وأن للفرقة العلمية قد تتمو بشكل غير تدريجي، أي من خلال قفزات (ثورات)، ويطلب الاكتشاف النظر إلى الأشياء بطريقة غير تقليدية، وهذه النظرة إلى المعرفة تستند إلى الالتزام بمبادئ النظرية البنائية. من خلال استعراض هذه الدراسات يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت مجال معتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول العلم، كما أن هذه الدراسات تنوعت من حيث القرض أو الفئة المستهدفة أو المنهجية المستخدمة، وأن نتائج هذه الدراسات جاءت متباينة. فبعض هذه الدراسات أظهرت تبايناً واضحاً في معتقدات الطلبة الإستيمولوجية، وأن القليل منهم يمتلكون معتقدات بنائية (الرويلي، ٢٠٠٣؛ Bidmondon, 1993). وأظهرت دراسات أخرى اختلاف المعتقدات الإستيمولوجية تبعاً للمستوى الدراسي والجنس (Colby, 2007 ; Domest, 2007). ولم تربط أي من الدراسات السابقة للمعتقدات الإستيمولوجية نحو العلم بأنماط التعلم أو الاتجاهات العلمية. وقد جاءت هذه الدراسة التي تعد الأولى على مستوى الأردن بمحاولة علم الباحثين لاستقصاء معتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول العلم وأثرها في أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية. ويؤمل أن تضفي معلومات جديدة عن مفهوم معتقدات الطلبة الإستيمولوجية حول العلم في فهم أنماط تعلمهم واتجاهاتهم العلمية، الأمر الذي قد يساعد في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

مقابلات ومناقشات معهم، كما طبقت استبانة لتقوم المعتقدات الإستيمولوجية حول المعرفة (الوضعية، والمنطقية، والبنائية). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يولدون المعرفة الوضعية يتجهون إلى الاستظهار (الحفظ الصم)، بينما الطلبة الذين يولدون البنائية يتجهون إلى التعلم من أجل الفهم لتطوير الفهم والتعمق فيه. ويثبت النتائج أيضاً أن القليل من الطلبة تحرك النظريات وكيفية تغييرها وارتباطها بالمعرفة العلمية، وأن كثيراً من الطلبة يرى أن النظريات تتطور نتيجة التطور التكنولوجي، وأنها تخضع نتيجة تغير الحقائق بمرور الزمن.

أما بوميروي (Ponzeroy, 1993) فأجرى دراسة هدفت إلى معرفة آراء المشاركين عن العلاقة بين فلسفة العلم وتعلم العلوم. طبقت الدراسة على علماء باحثين من ألاسكا ومعلمين من لرحلتين الثانوية والابتدائية من نفس البلد. أظهرت النتائج أن آراء المشاركين شملت آراء تقليدية حول العلم، وآراء تقليدية حول تعليم العلوم، فهم يرون أن العلم مجموعة عبارات موضوعية يتم الحصول عليها بالملاحظة ويتجنب العلماء للتطور الشخصي للعالم ويركزون على الطريقة العلمية للوصول إلى المعرفة، وأن هدف العلم هو ضبط للخبرات عبر قوانين محددة تم اختبارها بالتجريب، والعالم هو من يتخذ المعرفة الموجودة في الكتب. وكان لدى للمعلمين آراء تقليدية في تعليم العلوم وتعلمها تمحورت حول أهمية حفظ المعرفة العلمية. وهناك من يحمل آراء غير تقليدية

وتخصص تربية طفل في كلية العلوم التربوية في كل من الجامعات الأردنية والحسين بن طلال، بواقع (٥٠) طالبة في كل تخصص في الجامعات، ويظهر الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة بحسب الجامعة والتخصص.

طريقة الدراسة وإجراءاتها
مجتمع الدراسة وعينها
يتكون مجتمع الدراسة من طالبات تخصص "معلم الصف" وتخصص "تربية الطفل" في الجامعات الأردنية والحسين بن طلال. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية (٢٠٠) طالبة، تخصص معلم صف

الجدول رقم (١). توزيع أفراد الدراسة بحسب التخصص والجامعة

الجامعة	معلم صف	رياض أطفال	المجموع
الأردنية	٥٠	٥٠	١٠٠
الحسين بن طلال	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

الإيستيمولوجية نحو المعلم.
٢- مقياس الاتجاهات العلمية.
٣- مقياس أنماط التعلم لدى الطالبات.
أولاً: اختيار معتقدات الطلبة الإيستيمولوجية نحو المعلم

وقد تم اختيار شعبتين من كل تخصص (معلم صف، ورياض أطفال) بطريقة عشوائية من بين مجموعة من الشعب في الجامعات. استثني الذكور بسبب قلة عددهم (أو ندرتهم) في هاتين التخصصين، كما تم اختيار هاتين التخصصين بطريقة قصصية من بين مجموعة من التخصصات الأخرى، وذلك نظراً لعدد الطالبات الكبير اللواتي التحقن بهاتين التخصصين، ولكون الباحثين يقومون على تدريس هاتين التخصصين في الجامعات مما يسهل من إجراءات هذه الدراسة وتطبيق أدواتها.

اطلع الباحثون على الأدب التربوي، وبالذات الدراسات التي تناولت المعتقدات الإيستيمولوجية نحو العلم، مثل دراسة (أحمد، ٢٠٠٧) وقاموا بتصميم اختبار يتكون من (٣٧) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، لكل منها أربعة بدائل، واحد منها يشير إلى الفكر البنيائي وما تبقى فكر وضحي تقليدي. وللتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في أساليب تدريس العلوم من حملة

أدوات الدراسة
تضمنت الدراسة ثلاث أدوات هي:
١- اختبار استقصاء معتقدات الطالبات

أما في هذه الدراسة فقد تم تصميم مقياس الاتجاهات العلمية على شكل فقرات تعرض كل منها موقفاً مشيراً للطلاب يتضمن عرض ظاهرة معينة، أو حادثة واقعية أو خيالية، وعلي كل فقرة ثلاثة بدائل؛ أحدها يمثل موقفاً إيجابياً يدل على أن الطالب يمتلك درجة إيجابية من الاتجاه، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته الأولية (٤٧) فقرة وقيس الاختبار الأبعاد الآتية:

- (أ) الاستفسار والاستطلاع.
- (ب) المنطقية والعقلانية وتأجيل الحكم.
- (ج) الافتتاح العقلي.
- (د) الموضوعية والنزعة التجريبية.
- (هـ) الأمانة العلمية والتواضع العلمي والنزاهة العلمية.

وقد حقق صديق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في أساليب تدريس العلوم في الجامعات الأردنية؛ وذلك لتحديد مدى ملاءمة كل فقرة لقياس الاتجاه المعني بحسب المؤشرات السلوكية التي وضعت له.

أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لثباتية استطلاعية من الطالبات خارج هيئة الدراسة، وقد بلغ (٠,٨٣). وقد بلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٤٠) فقرة. لذلك تكون أعلى علامة يمكن أن تحصلها الطالبة في هذا الاختبار (٤٠) علامة، وأدنى علامة (صفرًا).

درجة الدكتوراه في الجامعات الأردنية، وقد تم تعديل بعض الفقرات وإضافة وحذف بعض البدائل، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٢٥) فقرة.

ولتقدير ثبات الاختبار فقد تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) بعد تطبيقه على هيئة استطلاعية خارج أفراد الدراسة، وبلغ معامل الثبات (٠,٨١)، وهي قيمة مقبولة لاستكمال إجراءات الدراسة. وقد طلب إلى المحكمين تقسيم الطالبات في ضوء علامتهن على هذا الاختبار إلى ثلاث فئات: البنائية، والانتقالية، والوضعية. وقد أجمع أربعة من المحكمين من أصل سبعة على تقسيم الطالبات حسب أدائهن على الاختبار على النحو الآتي:

- (١٠) علامات أو أقل فئة للمضدات الوضعية.
 - من (١١) إلى (١٧) فئة المعتدلات الانتقالية.
 - من (١٨) إلى (٢٥) فئة المعتدلات البنائية.
- وقد اعتمدت هذه الفئات في تقسيم الطالبات إلى ثلاث: الوضعية، والانتقالية، والبنائية.

ثانياً: مقياس الاتجاهات العلمية

قام الباحثون بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الاتجاهات العلمية واستعانوا بالأنوثة التي وردت في بعض الدراسات، وقد تم استخلاص عدد من الفقرات التي تتفق وموضوع الدراسة الحالية، ثم ترجمتها أو إعادة صياغتها باللغة العربية، لا سيما وأن معظم الدراسات التي تم الرجوع إليها اعتمدت الاستبانة في ضوء مقياس ليكورت الخماسي أو الثلاثي.

من الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال. وقد تضمنت هذه الدراسة متغيرين تابعين هما أنماط التعلم واتجاهات الطالبات العلمية. إضافة إلى متغير مستقل واحد وهو المتعضدات الإيستمولوجية للطالبات. استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المياريّة لعلاّمت الطالبات على أدوات الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استعملت النسب المئوية واختبار χ^2 وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: "ما المتعضدات الإيستمولوجية الشائعة حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات حينه الدراسة على اختبار المتعضدات الإيستمولوجية نحو العلم، وبين الجدول رقم (٢) تلك النتائج.

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية للمعضدات الإيستمولوجية لدى طالبات هيئة الدراسة في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال.

نمط الاستمولوجي	التكرار	النسبة المئوية
الوضعية	٦٢	٣١%
الانضائية	١٠٨	٥٤%
البالية	٣٠	١٥%

ثالثاً: مقياس أنماط التعلم لدى الطلبة

استعان الباحثون بإعداد مقياس أنماط التعلم لدى الطالبات بقائمة أنماط التعلم التي أعدها هني ومغفور (2000, Honey & Mumford)، ودراسات أخرى غيرها (الزعيبي، ٢٠٠٥؛ Barbara & Richard، 2001؛ Chm، 2004). وتم التوصل إلى أربعة أنماط للتعلم هي: المتعلم النشط، والمتعلم التأمل، والمتعلم النظري، والمتعلم التفعي. وتضمن المقياس عدداً من الفقرات ويشير كل مجموعة منها إلى نمط من هذه الأنماط، رتب هذه الفقرات بشكل عشوائي، وبلغ عدد هذه الفقرات بصورتها النهائية (٤٠) فقرة خصص لكل منها إجابة (نعم أو لا). وللتأكد من صدق المقياس عرض في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، وتم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات، أما ثبات المقياس فقد حسب من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين، وحسب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق في المرتين حيث بلغت (٠,٧٨).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة استقصائية مسحية شبه تجريبية، إذ تم اختبار تخصص معلم صف وتخصص معلم رياض أطفال (تربية الطفل) بطريقة قصصية من بين مجموعة من التخصصات الأخرى، ولكن تم اختيار شعبتين من كل تخصص بطريقة عشوائية في كل جامعة

تدريسها، إلى جانب مادتي علوم (١) وعلوم (٢). وهذه المساقات غير كافية لترسيخ المعتقدات الإستيمولوجية البنائية لدى الطالبات. إضافة إلى أن كتب العلوم التي درستها الطالبات في المرحلتين الأساسية والثانوية لم تنطرق إلى تاريخ العلم وكيف تطور المعرفة العلمية، وكيف يسلك العلماء في محاولتهم دراسة الظواهر الكونية. فمظلم الطالبات يؤمن بأن العلم تراكمي البناء، وأن المعرفة العلمية تنمو بالإضافة، وأن مجموعة الألكار والتصورات التي يتوصل إليها العلماء يجب أن تقبل بصدقها وأنها حقائق ثابتة غير قابلة للجدل. كما أن نشر العلماء لأبحاثهم ودراساتهم ما هو إلا لإظهار تفوقهم الشخصي وإبداعاتهم. ولم تتناول المواد التي درستها الطالبات أو الأنشطة التي تضمنتها الكتب تاريخ تطور المعرفة العلمية، أو عرض بعض النظريات التي شهدت تغيراً ثورياً في المعرفة العلمية، أو موقف العلماء من بعض النظريات والتقنيات العلمية، وأن العالم قد يظن أحياناً، وقد يهيب أحياناً أخرى.

إضافة إلى أن قيام الطالبات ببعض الأنشطة العلمية، من خلال دروس التربية العملية سواء في المختبر أو الكهراء الساكنة أو الظواهر الطبيعية كالطول والكسوف والخسوف، واستذكارهن لهذه الأنشطة عندما درستها وهن على مقاعد الدراسة في المرحلة الأساسية، وأن هذه الأنشطة أو التجارب لم يحدث عليها أي تغيير، ولّد لديهن شعوراً أن الحقائق

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المعتقد الإستيمولوجي الشائع لدى طالبات الجامعات الأردنية والحسين بن طلال هو المعتقد الانتقالي بتكرار (١٠٨) ونسبة (٥٤٪). أي أكثر من نصف طالبات هيئة الدراسة يمتلكن المعتقدات الإستيمولوجية الانتقالية، ويليه المعتقد الإستيمولوجي الوضعي بتكرار (٦٢) ونسبة (٢١٪)، وجاء في الترتيب الأخير المعتقد البنائي بتكرار (٣٠) ونسبة مئوية بلغت (١٥٪).

وتعزى مثل هذه النتيجة إلى عوامل عدة، فالطالبات هن من التخصصات الإنسانية في الدراسة الجامعية، كما أنهن من خلفيات أدبية في مرحلة الدراسة الثانوية والتي يغلب على موادها طابع الحفظ (الاستظهار) والتذكر، مما يدفع الطالبة إلى حفظها كما هي دون محاولة تحليلها وإعادة بنائها بنفسها. كما أن هؤلاء الطالبات من كلية العلوم التربوية والتي يسود على امتحاناتها طابع الأسئلة للوضعية، الأمر الذي يدفعهن إلى حفظ المواد كما هي، والاهتمام بتذكر الحقائق أكثر من اهتمامهن بالتركيز على استخدام المهارات العقلية العليا كالتحليل والتركيب لاتخاذ القرارات، مما يضعف ممارسة التفكير الاستقرائي والبنائي ليتشكل لديهن من خلال هذه الممارسات معتقدات بنائية.

إضافة إلى أن المساقات التي تغطي لطلبة تخصص معلم صف وتربية الطفل محصورة في المفاهيم العلمية وأساليب تدريسها والمفاهيم الرياضية وأساليب

وتصوراتها واستقصاء المفاهيم الخطأ ومحاولة تصويبها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (الرويلي، ٢٠٠٣ : ٢٠٠٣ + Garmon, 2001 + Pomerooy, 1993) (Edmondson, 1993).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "هل تختلف المتعضات الإستمولوجية حول العلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية في الجامعتين باختلاف الجامعة؟" استخدم اختبار χ^2 وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٣).

العلمية ثابتة وأن العلم استاتيكي لم يتغير، ومن قبيل حب الاستطلاع قام الباحثون بسؤال بعض أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس هذين التخصصين، تبين أن بعضهم ما زال يحمل أفكاراً وتصورات وضعية حول المعرفة العلمية، وهذا أيضاً قد يرسخ ما توصلت إليه هذه الدراسة، إلا أن وجود (١٠٨) طالبات من هيئة الدراسة في المرحلة الانتقالية يعني أن هؤلاء الطالبات ربما يتحولن إلى البنائية إذا تم متابعتهم من قبل أعضاء هيئة التدريس، وإعادة النظر في الخطط الدراسية والتركيز على الفكر البنائي واعتماد طرق التقصي والاكتشاف في التدريس وإتاحة الحرية الداخلية والخارجية للطالبة للتعبير عن أفكارها

الجدول رقم (٣) نتائج اختبار χ^2 لفحص دلالة اختلاف المتعضات الإستمولوجية لدى طالبات هيئة الدراسة بالمتاحف الجامعة.

المتعضات الإستمولوجية		الكلية			
الجامعة	الترجمة	الانتقالية	التكرار	القيمة للترجمة	
الأردنية	التكرار	٣٩	٥٤	٧	١٠٠
	القيمة للترجمة	٣١,٠	٥٤,٠	١٥,٠	١٠٠
المسعين بن	التكرار	٢٢	٥٤	٢٢	١٠٠
	القيمة للترجمة	٣١	٥٤	١٥	١٠٠
الكلية	التكرار	٦٦	١٠٨	٣٠	٢٠٠
	القيمة للترجمة	٦٦	١٠٨	٣٠	٢٠٠

هلين التخصصين تضاوت بين الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال، ومعدلات القبول هي العلامات التي تحصل عليها الطالبات في نتائج امتحان الثانوية العامة، وغالباً ما يُقبل الطلبة من ذوي المعدلات الأعلى في الجامعة الأردنية.

لذلك: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها نص السؤال الثالث على: "هل تختلف أنماط تعلم الطالبات في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهن الإستمولوجية؟" للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار χ^2 لتكرارات استجابات الطالبات على مقياس أنماط التعلم واختبار المعتقدات الإستمولوجية، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٤).

بلغت قيمة χ^2 (١٢,٦٦٢)، مستوى الدلالة (٠,٠٠٢)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$). مما يشير إلى اختلاف المعتقدات الإستمولوجية لدى الطالبات باختلاف الجامعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة محتوى المواد التي تدرس في الجامعتين من جهة، ومن جهة أخرى إلى استراتيجيات وأساليب التدريس المتبعة من قبل الهيئات التدريسية، كما وتعزى هذه النتيجة إلى التفاعلات الاجتماعية التي تُشارك بها الطالبات أثناء تواجدهن سواء في المحاضرات أو في الجامعة ولاختلاف التنوع الاجتماعي بين الجامعتين.

إضافة إلى اختلاف معتقدات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين اللتين يقومون بتدريس هذين التخصصين فيهما. كما أن معدلات قبول الطلبة في

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار χ^2 لفحص دلالة اختلاف المعتقدات الإستمولوجية باختلاف نمط التعلم.

نمط التعلم	النمط الإستمولوجي			الكلية
	الوظيفية	الاستكشافية	البنيائية	التكرار
النشاط	١١	٢١	٣	٣٥
القيمة المتوقعة	١٠,٩	١٨,٩	٥,٢	٣٥,٠
التكرار	١٢	٢٠	٨	٤٠
القيمة المتوقعة	١٢,٤	٢١,٦	٦,٠	٤٠,٠
التكرار	٢٦	٣٧	٩	٧٢
القيمة المتوقعة	٢٢,٣	٣٨,٩	١٠,٨	٧٢,٠
التكرار	١٣	٣٠	١٠	٥٣
القيمة المتوقعة	١٦,٤	٢٨,٦	٨,٠	٥٣,٠
التكرار	١٢	١٠٨	٣٠	٢٠٠
القيمة المتوقعة	١٢	١٠٨	٣٠	٢٠٠

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Rodriguez de Cano, 2007) ودراسة (Gamon, 2001).

وأبعا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ومناقشتها

نص السؤال الرابع على: "هل تختلف الاتجاهات العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية والحسين بن طلال باختلاف معتقداتهم الإستمولوجية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُصيت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية. وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية.

المعتقد	العدد	المتوسط	الانحراف
الوضعية	٦٢	٢٩,٢٤	٥,١٤
الانتقائية	١٠٨	٢٩,٣٨	٤,٠٧
البنائية	٣٠	٣٣,٧٠	٦,٦٠
المجموع	٢٠٠	٢٩,٩١	٥,٢٩

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على مقياس الاتجاهات العلمية، ولعرفة دلالة هذه الفروق أجري تحليل التباين الأحادي - One way ANOVA، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (٦).

بلغت قيمة F^* (٤,٣٠٧)، مستوى الدلالة (٠,١٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥=α). وهذا يعني عدم وجود اختلاف في أنماط تعلم الطالبات يُعزى إلى معتقداتهن الإستمولوجية نحو العلم. فالاعتقادات هي جملة الأفكار والتقسيم والافتراضات المتأصلة في عقولهن حول المعرفة العلمية. ومن المعروف أن المعتقدات للمعرفة يكتسبها الإنسان، إما بتفريس مباشر لها أو حسب خصائص العلم والمعرفة التي يتناهاها التهاج أو المعلم وينقلها وينشرها بين الطلبة، وإما ضمناً من خلال معاشية وممارسة الطلبة للعلم والمعلم والبيئة التعليمية داخل وخارج المدرسة، وهي بشكل عام غير مرتبطة كما أظهرت النتائج بأنماط التعلم لدى الطالبات.

أما أنماط التعلم فهي سلوكيات ملاحظة تشير إلى كيفية ارتباط الفرد بالعلم، وإلى طريقتي في التعلم، وتلك الطريقة التي تمكس صفات عقلية محددة وتظل باقية معه حتى لو تغيرت أهداف التعلم ومحتواه، فالنمط التعليمي يصنف الفرد بدلالة الشروط التعليمية التي يكون تعلمه فيها أفضل ما يمكن. لذلك فإن أنماط التعلم متغيرة وراسخة عند الأفراد، أما المعتقدات الإستمولوجية حول العلم لطالبات تخصص معلم صف أو تخصص تربية الطفل فلم تصل إلى درجة الرسوخ والتثبيت والأصالة نتيجة الخبرات العلمية القليلة التي مرت بها طالبات هذين التخصصين، لذلك كانت النتائج بعدم وجود ارتباط بين أنماط التعلم ومعتقداتهن الإستمولوجية.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل الفايين الأحادي لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية تبعاً لمعتقدات الإستيمولوجية.

مستوى الدلالة	قيمة (F)	متوسط التكرارات	درجة الحرية	مجموع التكرارات	مصدر الفايين
		١٩١,٣٨٧	٢	٣٨٢,٧٧	بين المجموعات
	٧,٢٦٨	٢٦,٣٣	١٩٧	٥١٨٧,٦١	داخل المجموعات
٠,٠٠١			١٩٩	٥٥٧٠,٣٨	الكلي

(*) ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

ذوات المعتقدات الإستيمولوجية البنائية. وأن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الإستيمولوجية البنائية (٣٣,٢٠) مقارنة بالمعتقدات الإستيمولوجية الانتقالية (٢٩,٣٨)، لصالح

الطالبات ذوات المعتقدات الإستيمولوجية البنائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعتقدات الإستيمولوجية البنائية تنطلق من أن المعرفة لا يمكن تلقاها بشكل سلمي، وإنما ينبغي المتعلم إيجابياً في النشاط الإدراكي له اعتماداً على خبرته، والمعلمي تأسر بالخبرة، والمعرفة سيالية، أي لا يمكن فصلها عن المتعلم ولا عن مواقف الخبرة المنبثقة عنها. كما تنطلق أيضاً من أن المعرفة عملية تكيف ويتم من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتفاعل معها، كما ينظر المتعلم إلى أن المعرفة ديناميكية متغيرة، وتطور المعرفة ثوري أحياناً وتراكمي أحياناً أخرى، ويتقبل وجود تفسيرات مختلفة مختلفة للظاهرة نفسها، وأن المعرفة العلمية مؤقتة وتعتمد على الملاحظة والليل التجريبي والحجج العقلانية والنزعة التشكيكية.

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات العلمية، حيث بلغت قيمة $F(7, 268)$ ، ومستوى دلالة ($\alpha = 0.001$). ولعرق لصالح من تكون الفروق، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وبين الجدول رقم (٧) تلك النتائج.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار شيفيه.

الوحدة	الانتقالية	البنائية
الوضعية	- - - - ٠,١٣٨	- ٣,٩٥٨
الانتقالية	- - - -	- ٣,٨٩٠
البنائية	- - - -	- - - -

♦ ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات الإستيمولوجية الوضعية (٢٩,٢٤) مقارنة بالمعتقدات الإستيمولوجية البنائية (٣٣,٢٠)، لصالح الطالبات

تعليم العلوم ومعتقدات الطلبة المعرفية حول العلم ليس له أثر في تطوير فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

- تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها على استخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية، وبخاصة تلك الاستراتيجيات التي تعتمد على المنحى البنائي.

- عمل المزيد من الدراسات على تخصصات أخرى غير التي وردت في هذه الدراسة، وبالأخص استخدام معتقدات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وأثرها في معتقدات طلبتهم نحو العلم.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، أماني يوسف. *أثر تعلم العلوم بالأنشطة العلمية الاستقصائية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم الإستمولوجية واتجاهاتهم نحو العلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان، الأردن؛ جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦.

الرفوع، محالد كايد. *أثر بعض استراتيجيات وزن المواد الكيميائية على التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أنماط التعلم المختلفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمان، الأردن؛ جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٨.

أما المعتقدات الوضعية فتتسم بنزعة استقرائية تستند بشكل كامل إلى الملاحظة والتجربة، وتتمسك المعرفة بشكل تراكمي، ولا تتطور إلا من خلال الحواس، كما أن الملاحظة والتجربة دليلان كافيان لتقرير صحة المعرفة.

كل هذه الأمور تفسر الفروق التي ظهرت في اتجاهات الطالبات نحو العلم لصالح الطالبات اللواتي يحملن المعتقدات الإستمولوجية البنائية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من (Domert et al., 2007; Peizer & Mirasseyidogh, 2007).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات الآتية:

- حث القائمين على إعداد وتطوير الخطط الدراسية في مؤسسات التعليم العالي على إدخال استراتيجيات تدريس تقوم على المنحى البنائي يقوم فيها الطلبة بممارسة الأنشطة ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم، أي تحويل الطلبة من مستهلكين للمعرفة العلمية إلى منتجين لها. والقراح مساق يكون مطلب كلية يلقي الضوء على فلسفة وطبيعة العلم للمساعدة في تكوين معتقدات إستمولوجية بنائية.
- حث القائمين على إعداد وتطوير المناهج بالتركيز على المنحى البنائي في التدريس، إذ أجمعت الدراسات على أن المنهاج الذي لا يصف العلاقة بين

- "An exploration of university physics students' epistemological standpoints towards the understanding of physics equations". *Nordina*, 1, (2007), 15-21
- Dunn & Dunn. *Learning Style Model of Instruction*. 2002. on-Line: http://www.usc.edu/depts/ncpta/publications/Learning_styles.html
- Edmondson, K. M. "The Interplay of Scientific Epistemological Views, Learning Strategies, and Attitude of College Students". *Journal of Research in Science Teaching*, 30, (6), (1993), 547-559.
- Fazarras, D. "Topography of learning style preferences of undergraduate students in industrial technology and engineering programs at historically black and predominantly white institutions" *Journal of industrial teacher education*, 41,(3), (2004). ERIC. EJ753104
- Hewson, P. W. & Hewson, M. G. "An Appropriate Conception Of Teaching Science: A View From Studies of Science Learning" *Science Education*, 72(5), (1998), 597-614
- Honey, P. and Mumford, A. *The learning styles questionnaire*. Peter Honey publication, maidenhead, Berkshire U.K, 2000n
- Gamon, J. "Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, Learning styles, and achievement". *Journal of agricultural education*, 42,(4), (2001), 12-20.
- Gibbons, B. A. "Supporting Elementary Science Education For English Learning: A Constructivist Evaluation Instrument" *The Journal Of Educational Research*, 96(6), (2003), 371 - 379.
- Klosterman, P., & Stage, F. K. "Measuring Beliefs about Mathematical Problem Solving" *School Science and Mathematics*, 92,(3), (1992), 109-115
- McCaffrey D.F., Hamblan, L.S., Stecher, B.M., Klein, S.P., & Robyn, A.E. "Interactions among instructional practices, curriculum, and student achievement: The case of standards-based high school mathematics". *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, (2001), 493-517.
- McLaughlin, E. Faculty students perception of teaching style: Do teaching style differ from traditional and non traditional? ERIC, ED 447139, 1999.
- National Council of Teachers of Mathematics. *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: Author, 1989
- الرويلي، مجاز. *المفاهيم المعرفية (الابستمولوجية) حول العلم عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة القريات في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية، ٢٠١٣.
- الزعي، طلال عبد الله. طرائق التعليم الشائع استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال وأنماط التعلم المفضلة لدى طابقتهم. *الزيتونة للدراسات والبحوث*، عمان، الأردن: جامعة الزيتونة الأردنية، ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية

- American Association for the Advancement of Science. *Project 2061- Science for All Americans*. Washington DC: AAAA, 1989
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). *Benchmarks for Science Literacy Project 2061- Report* New York: Oxford university Press, 1993.
- Barbara, A. & Richard, M. *Index of Learning Styles Questionnaire*. North Carolina state University, Raleigh, North Carolina, 2004.
- Brousseau, B. Book, C. & Byers, J. "Teacher and Cultures of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), (1988), 33-39
- Callan, J. *Learning style in the high school: A novel approach*. NASSP bulletin. 1996.
- Chan, D. "Learning Styles in Hong-Kong". *Gifted Child Quarterly*, 45,(1), (2001), 35 - 44
- Calby, G. *Students' epistemological beliefs of mathematics when taught using traditional versus reform curriculum in rural main high schools*. Published Master Thesis. The University of Maine, 2007.
- Creata- Jones, L. "Science Teacher Beliefs and Their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies" *Journal of Research in Science Teaching*, 28,(3), (1991), 235 - 250.
- Demert, D., Alrey, J., Linder, C., and Kang, R.

- Yagtr, R. "The Constructivist Learning Model: Towards Reform in Science Education" *The Science Teacher*, 58,(6), (1991), 52 - 57.
- Zeldler D, Walker, K. A. Ackett, W. A. & Simmons, M.L. "Tangled Up in Views Beliefs in the Nature of Science and Responses of Socio scientific Dilemmas" *Science Education*, 86,(3), (2002), 343 - 367
- Pajares, F. "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct" *Review of Educational Research*, 62,(3), (1992), 307 - 332.
- Parker, V. & Gerber, B. "The effects of a Science Intervention Program in Middle Grade Student Achievement and Attitudes" *School Science and Mathematics* 100,(5), (2000), 236 - 242.
- Peker, M. and Mirasyirdoglu, S. "Preserves elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics" *Eurasian Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4,(1), (2007), 21 - 26.
- Pomeroy, d. "Implications of teachers beliefs about the nature of science comparison of the beliefs of scientist secondary science teachers of elementary teachers". *Science education*, 77,(3), (1993), 261-278.
- Rodriguez, L. and Cano, F. "The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students". *Studies in higher education*, 31,(5), (2007), 617-635.
- Rodriguez, L. and Cano, F. "The Learning Approaches and Epistemological Beliefs of University Students: A Cross-Sectional and Longitudinal Study" *Studies in higher education*, 32,(5), (2007), 647- 667
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. "Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance" *Educational Psychology*, 26,(3), (2006), 411-423.
- Slm, R. & Sims, S. *The Importance of Learning Style Understanding the Implications For Learning, Course Design, and Education*. Green Wood Press, London, 1995.
- Tobin, K. "Research On Science Activities: In Pursuit of Better Questions and Answers to Improve Learning" *School Science and Mathematics*, 90,(5), (1990), 403 - 418.
- Tobin, K., & Tippins, D.J. & Gallard, A. J. *Research On Instructional Strategies Teaching Science*. In D. L. Gable (ED). *Handbook of Research On Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan 1994.
- Tsai, Chia- Chung. "Nested Epistemologies: Science Teacher's Beliefs of Teaching, Learning and Science" *International Journal of Science Education*, 24,(8) (2002), 771 - 783.
- Wheatly, G. H. "Constructivist Perspectives On Science and Mathematics Learning". *Science Education*, 75,(1), (1991), 9 - 21.

Female Students, epistemological beliefs about science at educational science faculties in the Jordanian and Al-Hussein Bin Talal universities and its effects on their learning style and scientific attitudes

Talal Al-Zabli*; Ibrahim El-shar'a ** and Mohamed Khair Al-saham***

*Professor, Dept. of Curriculum And Instruction, College of Educational Sciences, Al-Hussein Bin Talal University- Jordan

**Associated Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan

***Assistant Professor, Dept. of Curriculum, and Instructional Technology, College of Education, Taif University, Saudi Arabia

(Received 15/6/1429HE; accepted for publication 1/11/1430HE)

Keywords: Beliefs, Epistemological Beliefs, Learning Styles, and scientific attitudes

Abstract. The present study aimed at identifying the effects of female Students epistemological beliefs about science at the educational science faculties at the Jordan and Al-Hussein bin Talal universities, and their effects on their learning style and scientific attitudes.

For the purpose of the study, the researchers developed three scales (epistemological beliefs, learning style, and science attitudes), administered on (200) female students.

The finding of the study revealed that the Transitional belief is the common epistemological belief among female students. And the results demonstrated that there is a significant difference in epistemological beliefs due to the universities, and there is a significant difference in epistemological beliefs due to the female students' academically attitudes. While there is no significant difference in learning style due to the epistemological beliefs.

Finally according to the findings, it was recommended that is necessary introduce teaching strategies based on constructivism approach, encourage the curriculum developers' to concentrate on the on constructivism approach, and to concern about pre-service and in-service teacher training usage modern instructional strategies.

on the on constructivism approach, and to concern about pre-service and in-service teacher training usage modern instructional strategies.

الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعلدو العوق وأسره ومدى توافرها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين

بندر ناصر العبي^(١) و زيدان أحمد السوطوي^(٢)

^(١) أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

^(٢) أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(لقد للنشر في ١ / ١١ / ١٤٢٩هـ، وقبل للنشر في ٢٣ / ١١ / ١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الخدمات المساندة، تعدد العوق، أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعلدو العوق وأسره، ومدى كفاية الخدمات المقدمة لهما من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان قائمة الخدمات المساندة والتي اشتملت على محوري الخدمات المساندة للطفل وخدمات دعم ومساعدة الأسرة على هيئة بلغت (١٠٦) من أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعلدي العوق للسجلين في معاهد ومراكز التربية الخاصة الحكومية التي تقدم خدماتها للأطفال متعلدي العوق في مدينة الرياض، منهم (٨٣) أمًا، و(٢٣) معلمًا. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١- غير أولياء الأمور والمعلمين عن حاجة الأطفال متعلدي العوق وأسره إلى مختلف الخدمات النقص في قائمة الخدمات المساندة، وانفذا على الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعلدو العوق وأسره، وإن تفاوتت نسبة الفهم بعض الشيء لصالح المعلمين.
- ٢- هناك فروق دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال وأسره، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور ما بين عدم تلقي أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كافٍ، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أنهم يتلقون الخدمة بدرجة كافية، في حين توزعت تقديرات المعلمين ما بين تلقي الخدمة بشكل غير كافٍ وتلقي خدمة كافية، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أنهم لا يتلقون خدمة على الإطلاق، وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريباً.

المقدمة

إن المتأمل لواقع التربية الخاصة في العالم العربي عامة والمملكة العربية السعودية خاصة خلال السنوات القليلة الماضية يجد اهتماما كبيرا وتصارعا واضحا في تطور فلسفة رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، تجلّى ذلك في التوجه إلى دمجهم في التعليم العام والبدء قدر الإمكان عن مؤسسات العزل، والاهتمام بالإرشاد الجيني ولحوص ما قبل الزواج والتشخيص المبكر والحرص على تقديم البرامج العلاجية في مرحلة مبكرة من حياة الأطفال. بالإضافة إلى الاهتمام بدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي في إطار فريق عمل تعاوني يهدف إلى تأهيل أوتسك الأطفال ولحد من الآثار السلبية المترتبة على تلك الإعاقات من جهة أخرى (الوالبلي، ١٩٩٦).

ولا شك أن الإعاقة بشكل عام تؤثر على جميع جوانب النمو لدى الطفل، ويزداد الأمر صعوبة في حال ما إذا كان لدى الطفل أكثر من إعاقة أو كانت إعاقته تقع ضمن التخلف العقلي، مما يجعلنا أمام فرد يعاني من مشكلات مصاحبة لإعاقته في عدة جوانب تستدعي التركيز على التعليم والخدمات المساندة له ولأسرته من خلال الدور الفاعل للمعلمين والمهنيين المتخصصين في تقديم الخدمات المناسبة. ومن هنا نجد اهتمام القوانين الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية بالخدمات التربوية والخدمات المساندة للأطفال والشباب ذوي الاحتياجات الخاصة.

فقد أكد القانون العام ١٤٢/٩٤ الصادر عام ١٩٧٥ على ضرورة أن تقدم للأطفال الموقنين خدمات تربوية مجانية ومناسبة تتضمن خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بأشكالها المختلفة وفق ما تقتضيه حالة الطفل، كما أكد قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات الصادر عام ١٩٩٠ على ضرورة أن يحصل كل الأطفال الموقنين على تعليم مجاني في المدارس الحكومية يتضمن تصميم برامج تربوية خاصة وخدمات مساندة تلبي احتياجاتهم الخاصة وتهيئتهم لحياة معيشية مستقلة قدر الإمكان. وفي المملكة العربية السعودية أكدت القواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٠ على توفير الخدمات المساندة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقرت لها بابا خاصا يحدد أشكال الخدمات المساندة التي يجب توفيرها لكل فئة من فئات الإعاقة، ودعت إلى توفير كثير من أشكال الخدمات المساندة والدعم للأطفال وأسرهم.

من هنا أصبح لجناح أي برنامج تربوي يقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة موهوباً بمجم الخدمات المساندة التي يتضمنها والتي تلبي احتياجات الطفل الفردية في ضوء إجراءات التقييم متعدد التخصصات الذي تجرّه المؤسسات والمراكز المتخصصة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن نوعية الخدمات المساندة المتضمنة في برامج الأطفال التربوية الفردية تختلف باختلاف الإعاقة وتعددتها من جهة وحاجات الطفل من جهة أخرى، إذ تتنوع ما بين

المسؤولية إلى تلبية احتياجات الأطفال والأسر وذلك بالعمل على توفير الخدمات غير المقدمة وتحسين نوعية الخدمات المقدمة فعلياً والارتقاء بمستواها.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال العديد من الدراسات وأدبيات التربية الخاصة التي تؤكد أن الأطفال متعددي العقوق وأسرهـم يحتاجون لمدى واسع من البرامج التربوية الخاصة والخدمات ذات العلاقة بها، حيث إن إعاقة الطفل يترتب عليها العديد من المشكلات بشكل يتطلب تقديم خدمات مساندة لتأهيل تلك الفئة وتحسين نواتج الفرد ومشاركته في الحياة اليومية، وتعزيز دور الأسرة في برنامج الطفل، وبناء شراكة بين الأسرة والمؤسسات المجتمعية، حيث تزداد تلك المشكلات مع زيادة درجة الإعاقة وتعددها لدى الطفل. ومن هنا جاءت ضرورة تقديم الخدمات المساندة للأطفال متعددي العقوق وأسرهـم من خلال برامج تربية فردية وبرامج إرشادية قائمة على تضافر جهود فريق العمل متعدد التخصصات لتحديد الاحتياجات الفردية لكل طفل على حدة من الخدمات المساندة وأشكال الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر أولئك الأطفال بما يضمن كفاية الخدمات المقدمة لهم ولأطفالهم، وبمعلوم طرناً مشاركا في نجاح العملية التعليمية وغير التعليمية المقدمة.

خدمات طبية ونفسية واجتماعية وأخرى متعلقة بالعلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي وعلاج النطق والكلام، بالإضافة إلى خدمات التأهيل والنقل وغيرها من الخدمات الفنية واليدنية.

ولا يقتصر نجاح الخدمة المقدمة للأطفال على ما يقدم لهم فقط بل لا بد من الاهتمام بطبيعة الدعم والمساعدة المقدمة للأسرة أيضاً. فالأسرة بحكم ما تتعرض له من مشكلات وصعوبات ناتجة عن وجود الطفل المصاب تحتاج إلى الكثير من أشكال الدعم والمساعدة التي من شأنها التخفيف من حجم الصعوبات التي تتعرض لها بما يسمح لها من قبيل إعاقه طفلها والمشاركة الفاعلة في البرامج المقدمة لهم وذلك غير ما يقدم لها من خدمات دعم مادي ومعرفي ونفسي واجتماعي.

ومع حرص الدولة ومؤسسات القطاع الخاص على توفير الخدمات المساندة والدعم في معاهد ومراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهـم، إلا أن الدراسات التي أجريت للتعرف على واقع تلك الخدمات المقدمة للأطفال وأسرهـم تعتبر قليلة ومحدودة، بل لم يسبق دراستها بالنسبة للأطفال متعددي العقوق في البيئة التربوية. ومن هنا جاء اهتمام الباحثين بالتعرف على طبيعة الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعددي العقوق وأسرهـم من جهة والتعرف على مدى كفاية الخدمات المقدمة لهم ولأطفالهم من جهة أخرى، بما يسمح من توجيه أنظار الجهات

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددي العوق ومدى كفاية تلك الخدمات التي يتلقاها أولئك الأطفال من خلال معاهد التربية الخاصة الملتحقين بها في مدينة الرياض، والتعرف كذلك على خدمات الدعم والمساعدة التي يحتاجها أسرهم ومدى توافر وكفاية الدعم الذي تلقاه تلك الأسر من قبل العاملين في تلك المعاهد، وذلك من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. وبالتالي إلقاء الضوء على واقع تلك الخدمات وأشكال الدعم والمساعدة المقدمة، ووضع توصيات لتفعيلها والاستفادة منها في دعم وتعزيز تربية الأطفال متعددي العوق من جهة، ودعم الأسر وتخفيف الضغوط التي تواجهها وزيادة مشاركتها في تحمل المسؤولية مع المهنيين في تربية الطفل من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف على طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددي العوق، ومدى كفاية تلك الخدمات من جهة، وأوجه الدعم والمساعدة المقدمة لأسر أولئك الأطفال ومدى كفايتها من جهة أخرى، وذلك للتعرف على ما يقدم منها ومستوى الرضا عن حجم ونوعه ما يقدم منها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال

متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

٢- ما طبيعة خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

٣- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال متعددي العوق؟

٤- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال متعددي العوق؟

٥- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات والدعم التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق؟

٦- هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي العوق؟

مصطلحات الدراسة الوظيفية

الخدمات المساندة

هي البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مثل: العلاج الطبيعي والوظيفي وتصحيح هيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي.

خدمات الدعم والمساندة

هي مجموعة الخدمات المجتمعية، والإرشادية، والمعرفية، والتأهيلية، والتدريبية المقدمة من قبل الاختصاصيين والمهنيين لأسر الأطفال متعدي الموق، والتي من شأنها دعم دور تلك الأسر في المشاركة الفاعلة في جميع البرامج التعليمية وغير التعليمية المقدمة لأطفالهم.

تعدد العوق

تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق فكري / عوق بصري أو عوق فكري / عوق سمعي) والتي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

محددات الدراسة

- ١- اقتصرت الدراسة على أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي الموق دون فئات الإعاقة الأخرى؟
- ٢- اقتصرت الدراسة على أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي الموق المسجلين بمكاتب التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.
- ٣- تم تحديد نتائج الدراسة باستجابات أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي الموق على أداة الخدمات المساندة والدعم المستخدمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري تعريفاً بالموق المتعدد، وخصائص الأفراد متعددي الموق، والخدمات المساندة للأطفال متعددي الموق، بالإضافة إلى المكان التربوي، أولاً: تعريف العوق المتعدد

الإعاقات المتعددة هي تلك الإعاقات المتلازمة مثل (عوق عقلي / عوق بصري أو عوق عقلي / عوق سمعي) التي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة.

المصمم - كنف البهر (العوق الحسي المزدوج)

يعني وجود إعاقتين معا - سمعية وبصرية - مما يسبب صعوبات شديدة في التواصل تتطلب تلبية احتياجات في الجوانب النمائية والتربوية التي لا يمكن الحصول عليها في برامج التربية الخاصة الموجهة نحو المعوقين سمعياً أو بصرياً.

ثانياً: خصائص متعددي الموق

هناك العديد من التصنيفات التي ورد ذكرها في أدبيات التربية الخاصة، ولعل من أهم هذه التصنيفات تلك التي أوردها برنر (Briner, 1990) والتي ركزت على ارتباطها بالإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية والاضطرابات السلوكية الشديدة والإعاقات الحسية، ويان ذلك فيما يلي:

- ١- تعدد العوق المرتبط بالعوق العقلي، ويشمل: (١) عوق عقلي / شلل دماغي: تظهر الدراسات

ومهارات اجتماعية محدودة، وصعوبات في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، وإيذاء النفس.

و) عوق عقلي/ عوق بصري: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق البصري في إظهار سلوك غير عادي يتمثل في إيذاء أنفسهم كشد الشعر، والضرب، والمض، والخنس، ومحاولة قلع العين بأصابعهم، ولديهم صعوبة شديدة في جانب المهارات اللفوية.

٢- تعدد العوق المرتبط بالاضطرابات السلوكية الشديدة، ويشمل:

أ) اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق حركي: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/ العوق الحركي في العدوانية، والقلق، والكآبة، والفضب، والسلوك الانسحابي.

ب) اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق سمعي: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/ العوق السمعي بما يلي: سلوك غير سوي اجتماعياً، وعزلة اجتماعية. يستبعد عن المدرسة بعض التلاميذ ذوي العوق السمعي المصاحب لاضطرابات سلوكية شديدة، بسبب الصعوبات التي يواجهها المعلم الذي يجد

العلمية أن ما نسبته ٦٠٪ من التلاميذ ذوي الشلل الدماغي لديهم عوق عقلي. ومن أهم خصائص أفراد هذه الفئة أنهم غالباً ما يعانون صعوبة في التعبير عن أنفسهم، سواء بالطريقة الشفهية أو الطريقة الأدائية، ويصانئون من صعوبة في اكتساب المهارات المختلفة كمهارات الحياة اليومية والاجتماعية وغيرها.

ب) عوق عقلي/ عوق حركي: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق الحركي في سرعة التفضب أو الانفعال، والمصيبة الزائدة، وصعوبة في التحكم في المخارج والسيطرة على اللسان، وسهولة تعرضهم للأمراض المعدية، وكذلك جهاز المناعة لديهم أضعف من الآخرين، وتطور محدود في جانب المهارات الاجتماعية، وعادة ما يكون العوق العقلي مصاحباً بعوق حركي.

ج) عوق عقلي/ اضطرابات سلوكية شديدة: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق عقلي/ الاضطرابات السلوكية الشديدة في تكرار السلوك غير المناسب كتحريك الأصابع، وحك العين، ولقظ كلمات عشوائية (غير هادفة)، وغيرها.

د) عوق عقلي/ عوق سمعي: تتلخص خصائص التلاميذ ذوي العوق العقلي/العوق السمعي في تطور محدود في جانب المهارات اللفوية،

والمشاكل الصحية الأخرى، بالإضافة للموق العقلي. وعادة ما يكون الشلل الدماغي مصحوباً بعوق سمعي / بصري.

ثالثاً: المكان التربوي

إن المدرسة هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعية والتفسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ومنهم ذوو العوق المتعدد، علماً بأنه يمكن تقديم خدمات التربية الخاصة، وفقاً لنوع ودرجة العوق والاحتياجات الفردية للتلميذ عبر أحد الأنماط التربوية المتمثلة في الفصل العادي مع وجود معلم التربية الخاصة داخله، والفصل العادي مع غرفة المصادر، والفصل التعاوني (الفصل العادي + الفصل الخاص)، والفصل الخاص بمدارس التعليم العام، والمعاهد النهارية، والمعاهد الداخلية، ومراكز الإقامة الفائقة (Browder, 2001).

وبالرغم من الازدياد المضطرد في تقديم الخدمات إلا أن عدد برامج متعدي العوق الموجودة في مدارس التعليم العام بالملكة العربية السعودية لم ترق بعد إلى مستوى الطموح كماً وكيفاً. فوفقاً لإحصائية الأمانة العامة للتربية الخاصة لبرامج متعدي العوق لعام ١٤٢٤/١٤٢٥ فإن عددها لا يزيد عن ثمانية وثلاثين برنامجاً يتلقى فيها معظم التلاميذ برامجهم التربوية والتعليمية في معاهد التربية الخاصة. ويظهر من هذه الإحصائية أن معظم التلاميذ متعدي العوق لا يستفيدون من تلك البرامج المقدمة داخل مدارس

صعوبة في التعامل معهم. وبأن كل ثلاثة من عشرة تلاميذ من ذوي العوق السمعي لديهم اضطرابات سلوكية شديدة.

ج (اضطرابات سلوكية شديدة/ عوق بصري:

تتلخص خصائص التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية الشديدة/العوق البصري بما يلي: عدم الثقة بالنفس، ومشاكل في التكيف الاجتماعي، والسمية والاعتماد على الآخرين، وفكرة سلبية عن الذات، وإيذاء النفس، والعزلة الاجتماعية، ونوبات غضب، وتكرار السلوك غير المناسب كتحرريك الأصابع، وحك العين، ولطمط كلمات عشوائية (غير هادئة)، وغيرها.

٣- الإعاقات الحسية المتعددة، وتشمل:

أ) عوق بصري/ عوق سمعي: تتلخص خصائص

التلاميذ ذوي العوق البصري/ العوق السمعي في مشاكل تعليمية، وصعوبات في التوجه والحركة، وصعوبات شديدة في التواصل، وصعوبات في المهارات الحركية.

ب) إعاقة حسية/الإعاقات الأخرى: تتلخص

خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الحسية/إعاقات الأخرى بالآتي: عادة ما يكون العوق السمعي/البصري مصاحباً لإعاقات أخرى مثل أمراض القلب، والاضطرابات السلوكية، والشلل الدماغي،

موجودة في متاحج اليشات المعزولة.

٤- وجود التلاميذ في اليشات التعليمية المموجة سينزد من احتمال مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة. حيث إن اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية سيساعد التلاميذ متعددي العوق على العيش والعمل داخل المجتمع بعد مغادرتهم للمدرسة العادية.

ولتحقيق دمج إيجابي لمتعدي العوق داخل مدارس التعليم العام، فإن الأمر يتطلب توفير بيئة تعليمية مناسبة تشمل جميع الجوانب المختلفة من توفير للمستلزمات المكانية والتجهيزية إلى إعداد برامج تربية خاصة مصممة للتلاميذ إلى وجود خدمات مساندة تتناسب مع احتياجات التلاميذ. وضمن هذا السياق لا بد من الأخذ في الاعتبار أن وضع برامج خاصة لمتعدي العوق أمر في غاية الصعوبة؛ لما لهذه الفئة من خصوصية تجعلها تختلف عن باقي فئات الإعاقة المنضوية تحت برامج الأمانة العامة للتربية الخاصة. فهؤلاء التلاميذ هم من لديهم أكثر من إعاقة من الإعاقات المصنفة ضمن برامج التربية الخاصة مثل (المعوق العقلي/الحركي)، أو (المعوق العقلي/الصمم)، بحيث يؤدي ذلك إلى مشاكل تربية شديدة، ولا يمكن التعامل معها من خلال البرامج التربوية المعدة خصيصاً لشخص واحد من أنواع الإعاقة. ولعل تصميم البرامج التعليمية للوي المعوق المعتمد لا بد أن يشمل توفير الخدمات للمساندة التي تراعي

التعليم العام، الأمر الذي يؤثر سلباً في قدرتهم على اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق أكبر قدر من الاستقلالية(القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ١٤٢٢).

ومع أن الخدمات المختلفة لهؤلاء التلاميذ كالتعليمية والاندماجية والتواصلية والاجتماعية وغيرها متلنية مقارنة بنوي الإعاقات الأخرى، إلا أن دهمهم داخل مدارس التعليم العام أمر يطليه المخصصون العاملون في مجال التربية الخاصة لما لذلك من أثر إيجابي في تنمية قدراتهم. ومن المتوقع أن يقود دهمهم داخل مدارس التعليم العام إلى تهيئة مناخ تربوي يساهم في تفاعل هؤلاء التلاميذ مع الآخرين. ويذكر كل من أليور ويريندك ١٩٩٢م Alper & Ryndak أن هناك فوائد عدة للمجم متعددي العوق تتمثل فيما يلي:

١- قضاء جزء من اليوم الدراسي بجانب التلاميذ العاديين يساعد على إتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي التي لن تتوافر في اليشات المعزولة، الأمر الذي يساعد على تطوير المهارات التواصلية والاجتماعية وغيرها لديهم.

٢- وجود نماذج إيجابية من السلوكيات. فالتلاميذ من متعددي العوق سوف يكونون قادرين على ملاحظة وتقليد السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي يظهرها التلاميذ العاديين.

٣- تلقي التلاميذ متعددي العوق للمناهج التعليمية التي تتناسب مع عمرهم الزمني والتي قد لا تكون

وتتصدى لتحديات خاصة، إضافة إلى تلك التي تواجهها الأسر جميعاً. والإعانة غالباً ما تنطوي على صعوبات نفسية ومادية وطبية واجتماعية وترتوية لأولياء أمور الأطفال الموقنين. فالأسرة التي لديها أفراد معوقون تجد نفسها مرغمة على تطوير استراتيجيات مناسبة لتلبية الحاجات الأساسية العامة لكل الأسر؛ مضافاً إليها حاجات خاصة تنشأ عن وجود طفل معوق فيها، فهذه الحاجات لا تتصل بالفرد فقط، ولكنها غالباً ما تتصل بالنظام الأسري كله. وهنا يصعب على أولياء الأمور بلذ مزيد من الجهد لمواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن إعاقته من خلال بعض الممارسات المعرفية والانفعالية والاجتماعية أو العامة وربما المخنطة في محاولة لإعادة حالة الاتزان إلى حياتهم (السرطاوي والشخص، ١٩٩٨).

ولا شك أن هذا الأمر يتطلب بدرجة أكبر على الأطفال متعددي العوق إذ يختلفون تحديات كبيرة لأسرهم ولقلمي الخدمات، حيث إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى كثير من الخدمات، وذلك بسبب ما يعانون من تأخر في الجانب الاجتماعي، واللغوي، ومحدودية في قدراتهم الإدراكية، وما يعانون من إعاقات جسمية وحركية تكون شديدة في معظمها، إضافة إلى ما يقومون به من سلوكيات مشكلة من مثل إثارة اللذات، وإيذاء اللذات، والعنصرية. وبسبب أن المؤسسات هادة ما تكون متخصصة في مشكلات الفرد

الاحتياجات الفردية المختلفة لكل تلميذ متعدد عوق. فوفقاً للتصنيفات التي سبق الإشارة لها، فإن الخدمات المساندة تختلف من تلميذ إلى آخر، فما قد يحتاج له تلميذ يعاني من عوق عقلي/عوق حركي، ليس بالضرورة يحتاج لها تلميذ لديه عوق سمعي/ اضطرابات سلوكية (Drew et al., 1992).

وأبداً: الخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق تبين ردود أفعال الوالدين في شئنها وممتها، إلا أن معظمهم يستجيبون بمشاعر تتراوح بين الصدمة، والتكرار، والخذل، والشعور بالذنب، والحتجل، والرفض، والقبول والأمل. وهكذا، ففي الموقف الذي يوجد فيه طفل معاق في الأسرة، فإن الحالة المدركة لهذا الطفل لا تؤثر فقط على الأم والأب والإخوة، ولكن ردود أفعال كل فرد من هؤلاء سوف تؤثر بالتبعية على الآخرين بما في ذلك الطفل نفسه، إذ إن للطفل الموق حاجاته الخاصة، ومن ثم فإن رعايته تتطلب جهداً كبيراً قد ينوء بكامل أولياء الأمور، فضلاً عن استمرارية ذلك طوال حياة الطفل، وهذا من شأنه تعرضهم للارتباك وعدم الاتزان العضوي والنفسي والاجتماعي، ومن ثم يقومون بقرصة للضغط النفسي (الخطيب، ٢٠٠٤).

من هنا فإن تربية الأطفال مسؤولوية كبيرة ومهمة صعبة وشاقة، وإذا كانت رعاية الأطفال المعاقين صعبة فهي أكثر صعوبة وأكثر مشكلة بالنسبة للأطفال المعوقين؛ لأن أسرة الطفل الموق تواجه مشكلات،

وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية توفير الخدمات التعليمية والخدمات المساندة لكل فئة من فئات الإعاقة. وفيما يخص تعدد العوق أكدت القواعد التنظيمية على تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ متعددي العوق في المكان التربوي المناسب، وأن يتم دمج الأطفال من هذه الفئة مع أقرانهم في التعليم العام إلى أقصى حد تتيحه لهم قدراتهم، مع أهمية إلحاقهم بالمرحلة التمهيدية الخاصة. ويكون التركيز على تنمية قدراتهم وتوفير خدمات التدخل المبكر ما أمكن ذلك، وإكسابهم للمهارات التكيفية المختلفة الملائمة لكل حالة مثل: العناية بالذات، والتوجه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والتواصلية. وتكون برامجهم الخاصة وفقاً للعوق الأشد الذي يعانون منه، والعمل كذلك على توفير الكوادر التعليمية والفنية بمثلة بمعلمي التربية الخاصة المتخصصين، ومساعدتي المعلمين، بالإضافة إلى أخصائيي الخدمات المساندة مثل: أخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي علاج طبيعي، وأخصائي علاج وظيفي، وأخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)، وأخصائي اجتماعي أو مرشد طلابي، ومشرف صحي (القواعد التنظيمية، ١٤٢٢).

الدراسات السابقة

في ضوء قلة الدراسات التي تناولت الخدمات

أو الخدمات التي تقدم لهم، فإن ذلك يتطلب من الأسر مراجعة العديد من المؤسسات المختلفة للطلب المساعدة لتلبية حاجات أطفالهم. ولا شك أن التحدي الأساسي لنظام إسهال الخدمة هو التأكد من أن الأطفال المعاقين وأسرهم يتلقون فعلاً المعالجات التي يطلبونها لتلبية حاجاتهم المتميزة والمتعددة (Downing, 2004).

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الحاجات الأساسية الضرورية للأطفال متعددي العوق تتمثل في الحاجة إلى الخدمات التعليمية إضافة إلى الخدمات المساندة التي طالبت بها القوانين والتشريعات وأكدت عليها الدراسات والمراجع التربوية. وتتضمن الخدمات المساندة كما جاءت في قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA الصادر عام ١٩٩٧ على اثنتي عشرة خدمة تمثلت في: خدمات اللغة والكلام والخدمات السمعية، والخدمات النفسية، والعلاج البصري التأهيلي، والعلاجي التربوي، والتعرف والتشخيص المبكر للإعاقات عند الطفل، والخدمات الإرشادية، وتتضمن إعادة التأهيل الإرشادي، وخدمات التوجه والحركة، والخدمات الطبية لأغراض التشخيص والتقييم، وخدمات الصحة المدرسية، وخدمات العمل الاجتماعي في المدارس، والإرشاد والتدريب للأباء، وأخيراً خدمات النقل. (Smith, 2007).

كما أكدت القواعد التنظيمية الصادرة عن

محاولة التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها التلاميذ شلبدو ومتعددو الإعاقة. وقد تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين سن (٣- ٢١) واللجن يقيمون في المؤسسات الداخلية بولاية كساكي. أظهرت نتائج الدراسة:

- ١- حاجة التلاميذ إلى خدمات العلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي كأهم خدمتين مساندين.
- ٢- يأتي من بعد ذلك من حيث الأهمية خدمتا الترجمة والحركة واللغة والكلام.
- ٣- خلصت الدراسة أيضاً إلى أهمية مشاركة الفريق متعدد التخصصات في عملية التقييم وذلك لتحديد الاحتياجات والخدمات المناسبة لهؤلاء التلاميذ.
- كما هدفت دراسة جيسكي (Jeschke, 1994) إلى تقييم برامج الخدمات للمساندة ومدى فاعليتها بولاية ويسكاتسن للتلاميذ المعاقين ومنهم متعددو العوق. أظهرت الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ من حيث توفرها كانت كالتالي:

- ١- الخدمات النفسية.
- ٢- الخدمات الاجتماعية.
- ٣- الخدمات الإرشادية.
- ٤- العلاج الطبيعي.
- ٥- العلاج الوظيفي.
- وفي دراسة مماثلة لدراسة جيسكي، كما قام مورجن (Morgan, 1997) بدراسة مسحية للتعرف على أنواع الخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ المعاقين، ومن بينهم

المساندة للأطفال متعددي العوق وأسره، فسوف يتم عرض الدراسات التي تطرقت للعوق المتعدد أولاً، ومن ثم سيتم عرض الدراسات التي تناولت حاجات الأطفال من ذوي الإعاقات الأخرى وأسره.

لقد أجرى استروينو (Strobino, 1988) دراسة للتعرف على الخدمات المقدمة لأولياء أمور الأطفال اللين يمانون من إعاقات نمائية، ومنهم الأطفال متعددو العوق، وأهم تلك الخدمات من وجهة نظرهم. وقد تم توزيع (٦٢٥) استبانة على مجموعة من الآباء والأمهات من قبل (٦٤) وكالة للخدمات بولاية أوهايو الأمريكية. شملت الاستبانة بيانات عن خصائص الأطفال وأسره ونوعية الخدمات المقدمة لهم ومدى الاستفادة منها. أظهرت نتائج الدراسة:

- ١- أن أكثر الخدمات استخداماً تتمثل في المساعدات المادية والطبية وبرامج التدريب اليومية لأولياء الأمور والمواصلات.
- ٢- أن الخدمات التي يحتاج إليها أولياء الأمور ولم تكن متوفرة قُلت في معلومات حول الإعاقة وخصائصها وكيفية التعامل معها وإجراءات التحويل والحقوق القانونية للطفل والإرشاد النفسي والأسري.
- ٣- أكثر الخدمات أهمية من وجهة نظر أولياء الأمور تمثلت في الرعاية البديلة أو اللقطة للطفل وبرامج الترفيه أو الترويح والمعلومات والإجراءات الخاصة بالتحويل.
- وتطرقت بافيل (Pawels, 1990) أيضاً في دراستها إلى

الخدمات المقدمة لأطفال التوحد وغيرهم ممن لديهم اضطرابات نمائية عامة تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٩) سنوات. حاولت الدراسة الإجابة عن أربعة أسئلة غطت في نوع الخدمات التي يحصل عليها الأطفال، وكيف يشارك الأهالي في خدماتهم، وكيف يتأكد مقدم الخدمة أن الخدمة التي يقدمها مستمرة ومركزة حول حاجات الطفل، وما هي المشكلات التي واجهت الأهالي؟ وقد شاركت في الإجابة عن هذه الأسئلة (٢٥) أسرة من ولاية بنسلفانيا الغربية عبر الهاتف. أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن الأهالي يواجهون مشكلات عدة، من أهمها صعوبة الوصول إلى الخدمات المطلوبة، وأنه لا يتم إشراكهم في تخطيط وتنفيذ هذه الخدمات.

٢- أن الخدمات الموجودة والمقدمة لأنبائهم ليست فعالة في تلبية حاجات الطفل أو الأسرة.

٣- أن النتائج المرغوبة لم تتحقق حيث يتم التركيز على تلك المسارات التي لا يرى الأهالي أنها مهمة في حياة طفلهم.

٤- عدم تواصل مقدمي الخدمة مع الأهالي من حيث عدم الاستماع إليهم، وعدم إطلاعهم على التغيرات الجديدة لحاجات طفلهم، والتأخر أو عدم دقة تشخيص الأطفال، ومحدودية المعلومات المتوافرة، ومحدودية المساعدة في التعرف على الخدمات الموجودة والوصول إليها بعد تشخيص الحالة، بالإضافة إلى مشكلة تتعلق بدفع نفقات الخدمات المقدمة.

التلاميذ متعدّدو الموق في ولاية نيفادا. تكونت هيئة الدراسة من ١١ مركزاً يُقدم خدمات التربية الخاصة للمعاقين. أظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات المساندة المقدمة في هذه المراكز كانت على النحو التالي:

- ١- خدمات اللغة والكلام.
- ٢- الإرشاد الأسري.
- ٣- العلاج الطبيعي.
- ٤- العلاج الوظيفي.

أما تلك الدراسات التي تطرقت إلى الخدمات المساندة للتلاميذ المعاقين، فمن أهمها دراسة الوبلي (١٩٩٦) التي بحثت في الخدمات المساندة المتوافرة في معاهد التربية الفكرية وأظهرت أن هذه الخدمات المتوافرة كانت بالترتيب التالي:

- ١- خدمة علاج اللغة والكلام، الخدمات النفسية، خدمات الإرشاد المدرسي، الخدمة الصحية المدرسية، الخدمة الاجتماعية، العلاج الوظيفي، العلاج الطبيعي.

٢- أكدت استجابات العاملين أهمية هذه الخدمات بأهدافها ووظائفها المختلفة.

٣- فيما يتعلق بالخدمات المساندة الأكثر أهمية في دعم احتياجات الطلاب المتخلفين عقلياً جاءت النتائج بالترتيب: الخدمة النفسية المدرسية، خدمة الصحة المدرسية، علاج اللغة والكلام، الخدمة الإرشادية المدرسية.

كما صمم كوهلر (Kohler, 1999) دراسة لفحص

٤- أما الحاجة إلى الدعم الاجتماعي فقد جاءت في المرتبة الرابعة.

٥- تفاوتت نتائج الفرض الخاص بالاحتياجات وفقاً للمتغيرات المرتبطة بأطفال التوحد.

في هذا السياق فقد سمي حثي (٢٠٠٨) من دراسته إلى محاولة التعرف على الخدمات المساندة التي يحتاجها للصوق معيماً وأسرة ومضى ثوابر تلك الخدمات، والرضا عنها من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. تكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم وولي أمر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٨٠) معلماً متخصصاً في تربية وتعليم للمعوقين سمياً، و(١٣٠) من أولياء أمور التلاميذ المعوقين سمياً. استخدم الباحث أداة اشتملت على قائمة من الخدمات المساندة التي اشتملت على محورين؛ تمثل المحور الأول بخدمات مساندة للتعليم للمعوق، وتتضمن أربع خدمات أساسية وهي: خدمات الصحة المدرسية، والخدمات الصحية/الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات النفسية/ الاجتماعية. أما المحور الثاني فيتضمن خدمات مساندة للأسرة، وتتضمن أربع خدمات أساسية هي: الخدمات المجتمعية، والخدمات الإرشادية، والخدمات المعرفية، والخدمات التأهيلية/ التواصلية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أن الخدمات الصحية/ الطبية والخدمات التأهيلية تعتبر من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً

وسمعت قرايش (٢٠٠٦) في دراستها إلى التعرف على احتياجات أولياء أمور الأطفال، وإلى التعرف على علاقة كل من الضغوط النفسية والاحتياجات ببعض المتغيرات الخاصة بأولياء الأمور المتمثلة بالجنس، والعمر الزمني، ومستوى التعليم، والدخل الشهري، أو الخاصة بالأطفال والمتمثلة بدرجة الإعاقة لديهم، والجنس، والعمر الزمني. اشتملت هيئة الدراسة على (٥١٤) من أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، منهم (٢٣٧) من أولياء أمور أطفال التوحد ممن يسجل أطفالهم في برامج التوحد المتواجدة في مراكز التربية الفكرية في مناطق المملكة المختلفة، و(٢٧٧) من أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقلياً، والأطفال المعوقين سمياً، والأطفال المعوقين بصرياً ممن يسجل أطفالهم في معاهد التربية الفكرية، ومعاهد الأمل، ومعاهد النور التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض. وتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي الضغوط النفسية واحتياجات أولياء أمور الأطفال المعوقين (السرطاوي والشخص، ١٩٩٨). أظهرت نتائج الدراسة:

١- أن حاجة أولياء أمور الأطفال للمعاقين إلى الدعم المادي جاءت في المرتبة الأولى.

٢- جاءت الحاجة إلى المعرفة في المرتبة الثانية.

٣- كما جاءت الحاجة إلى الدعم المجتمعي في المرتبة الثالثة.

للتلميذ المعوق سمعياً.

منهجية الدراسة

يهدف هذا الجزء إلى بيان المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة، وعينها، والأداة المستخدمة وإجراءات تنفيذها، وكذلك المعالجات الإحصائية المستخدمة.

٢- أن الخدمات التأهيلية / التواصلية والخدمات المجتمعية كانت من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً لأسرة التلميذ المعوق سمعياً.

٣- تبين أن المعلمين كانوا أكثر إدراكاً من أسرة التلميذ المعوق سمعياً بالخدمات ذات العلاقة بإعاقة طفلهم المعوق سمعياً.

مجتمع الدراسة

تعقيب على الدراسات

تألف مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال الذكور من متعددي العوق المسجلين في معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠، وكذلك من جميع معلمي متعددي العوق في تلك المعاهد.

١- بالنسبة للتلاميذ متعددي العوق والذين يقيمون في المؤسسات الداخلية، فالخدمات الأهم هي خدمات العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي، وهو منطقي لأن متعددي العوق في هذه المؤسسات غالباً ما تكون المهارات الاستقلالية من أهم المهارات التي يتم التركيز عليها والتي تعتمد على توافر خدمات العلاج الوظيفي والطبيعي المناسبة.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (١٠٦) من أولياء أمور ومعلمي التلاميذ متعددي العوق المسجلين في معاهد التربية الفكرية الحكومية التي تقدم خدماتها للتلاميذ متعددي العوق في مدينة الرياض، منهم (٨٣) أباً وأماً، و(٢٣) معلماً. وشمل الجدول رقم (١) عينة الدراسة وفق عدد من المتغيرات في الدراسة.

٢- هناك شبه اتفاق بين الدراسات (جيسكي، ١٩٩٤؛ مورجن، ١٩٩٧) بأن التلاميذ متعددي العوق الذين يتلقون تعليمهم في معاهد وبرامج التربية الخاصة غالباً ما تكون احتياجاتهم إلى الخدمات النفسية والاجتماعية وخدمات اللغة والكلام أكثر من خدمات العلاج الوظيفي والطبيعي.

٣- بغض النظر عن نوع الإعاقة، فإن الاحتياجات الأساسية غالباً ما تتركز في الخدمات ذات النفع المادي والنفسي والإرشادي.

الجدول رقم (١). توزيع هيئة الدراسة وفق بعض المتغيرات الخاصة بالأطفال ولولياء الأمور.

المتغير	متغيرات المتغير	العدد	النسبة	المجموع	
				العدد	النسبة
العينة	ولي (أم، أب، أم)	٨٣	٧٨,٣	٨٣	٨٣
	معلم	٢٣	٢١,٧	٢٣	٢٣
	٦ - ١٢ سنة	٢٠	١٩,١	٢٠	٢٠
عمر الطفل	١٣ سنة فما فوق	٤٩	٥٩,٠	٥٢	٨٣
	لم تحدد	٤	٤,٨	١٩	١٩
	من ٢٠ - ٢٩ سنة	٤	٤,٨	٤	٤
	من ٣٠ - ٣٩ سنة	٢٠	٢٤,١	٣٧	٣٧
المستوى التعليمي لأولياء الأمور	من ٤٠ - ٤٩ سنة	٢٩	٣٤,٩	٣٧	٨٣
	من ٥٠ سنة فأكثر	٢٦	٣١,٣	٢٧	٢٧
	لم تحدد	٤	٤,٨	٦	٦
	متوسط فما دون	٢١	٢٧,٣	٣٧	٣٧
المستوى التعليمي لأولياء الأمور	ثانوية - دبلوم	٢٣	٢٧,٧	٢٤	٨٣
	بكالوريوس فما فوق	٢١	٢٥,٣	٤٠	٤٠
	لم تحدد	٨	٩,٦	١٠	١٠
	من ٣٠ - ٣٩ سنة	١٢	١٤,٦	١٢	١٢
المستوى التعليمي للمعلمين	من ٤٠ - ٤٩ سنة	٨	٩,٦	٨	٨
	من ٥٠ سنة فأكثر	١	١,٢	١	١
	لم تحدد	٢	٢,٤	٢	٢
	ثانوية - دبلوم	٢	٢,٤	٢	٢
المستوى التعليمي للمعلمين	بكالوريوس فما فوق	١٩	٢٢,٦	١٩	٢٣
	لم تحدد	٢	٢,٤	٢	٢

أداة الدراسة

استخدم الباحثان قائمة الخدمات للمساندة التي تم تطويرها بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وقانون التربية الخاصة، والقواعد التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة التي استخدمت في الدراسات الأجنبية والدراسات العربية (حضي، ٢٠٠٨) في إعداد قائمة الخدمات للمساندة والدعم، وقد اشتملت أداة الدراسة على محورين هما:

المحور الأول: الخدمات المساندة للطفل

يتكون هذا المحور من (١٣) خدمة مساندة متضمنة في خدمات الصحة المدرسية، والخدمات الصحية/ الطبية، والخدمات التأهيلية، والخدمات النفسية/ الاجتماعية. ومن بين تلك الخدمات: أجهزة تموهضية مساعدة، تقييم طبي، تغذية، تمرين، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، أخصائي اضطرابات التواصل، أخصائي علاج طبيعي، أخصائي علاج وظيفي، تهيئة/ تدريب مهني.

المحور الثاني: خدمات دعم ومساعدة الأسرة

يتكون هذا المحور من (١٢) خدمة متضمنة في الخدمات المجتمعية، الخدمات الإرشادية، الخدمات المعرفية، الخدمات التأهيلية/ التواصلية. ومن بين الخدمات وأشكال الدعم والمساعدة التي تحتاجها: الدعم الاجتماعي والمجتمعي، الإرشاد والتوجيه، دعم الإخوة والأخوات، توفير وسيلة نقل، تدريب

الوالدين أو الأسرة، معلومات حول إعالة الطفل، معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل والأسرة، معلومات حول حقوق الأسرة القانونية. وتتحدد طريقة الاستجابة عن مدى حاجة الطفل أو الأسرة للخدمة باختيار إحدى الاستجابتين: نعم (١)، لا (صفر)، أما بالنسبة لتحديد حجم الخدمة التي يتلقاها الطفل أو أسرته فيتم الإجابة من خلال ثلاث استجابات: لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق (١)، يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية (٢)، يتلقى خدمة كافية (٣).

العمليات الإحصائية:

١- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أولياء الأمور والمعلمين للخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم.

٢- استخدم مربع كاي للتعرف على الفروق في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم، ومدى كفاية الخدمات المقدمة.

نتائج الدراسة

سوف يعرض في هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال معطو الموق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لأولياء الأمور وللمعلمين حول مدى حاجة الأطفال معديي العوق للخدمات للمساعدة

٤	الخدمات	ولي الأمر (٨٧= ٥)	المعلم (٧٣ = ٥)	
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على المشي، التعلم، التمس (أجهزة تمويضية مساعدة)	٦٨	٨٨,٣	٢٢
٢	خدمات صحية (تطعيم طبي، تغذية، تريض)	٦٥	٨٢,٢	٢١
٣	معلم تربية خاصة	٥٧	٧٨,١	١٨
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	٥٧	٧٥,٠	٢١
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	٥٢	٧١,٢	٢١
٦	أخصائي اجتماعي	٤٤	٦٢,٩	٢١
٧	أخصائي علاج طبيعي	٦٩	٨٩,٦	٢٣
٨	أخصائي علاج وظيفي	٥٨	٨٤,١	٢٢
٩	معلم تربية فنية	٥٣	٧٦,٨	١٩
١٠	معلم تربية بدنية	٦١	٨٣,٦	٢٠
١١	تهئية / تدريب مهني	٥٩	٨٥,٥	٢٣
١٢	التدريب على مهارات العناية بالملفات (مثل: لبس الملابس، استخدام الحمام)	٦٠	٧٨,٩	٢٠
١٣	برنامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	٦١	٩١,٠	٢٢

والخدمات الصحية. وقد تراوحت النسبة المئوية لخمس خدمات منها ما بين ٧١,٢٪ و ٨٩,٩٪ تمثلت في الحاجة إلى التدريب على مهارات الحياة اليومية، وإلى معلم التربية الخاصة، ومعلم التربية الفنية، وأخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي نفسي، في حين بلغت النسبة المئوية ٦٢,٩٪ للحاجة إلى الأخصائي الاجتماعي. ويتضح من الجدول رقم (٢) أيضاً أن التنبؤ المئوية

يتضح من الجدول رقم (٢) أن النسبة المئوية لأراء أولياء الأمور حول حاجة أطفالهم كانت مرتفعة بخصوص البرنامج الانصالي من مرحلة إلى أخرى، إذ بلغت ٩١,٠٪، فيما ارتفعت النسبة المئوية عن ٨٠٪ في ست خدمات منها تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي، والأجهزة الخاصة، والتهئية والتدريب المهني، وإلى أخصائي العلاج الوظيفي، ومعلم التربية البدنية،

لآراء المعلمين حول حاجة الأطفال متعددي العوق كانت مرتفعة، إذ وصلت في اثنين منها إلى ١٠٠٪ تطلبت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي والحاجة إلى التهيئة والتدريب المهني، فيما زادت النسبة للثوية عن ٩٠٪ في الحاجة إلى سبوح حابجات أخرى، تطلبت في الحاجة إلى الأجهزة التصويضية، وبرنامج الانتقال من مرحلة إلى أخرى، والخدمات الصحية، وأخصائي العلاج الوظيفي، وأخصائي اضطرابات التواصل، والأخصائي النفسي

والاجتماعي. وقد ارتفعت النسبة الثوية عن ٨٠٪ للحاجة إلى معلم التربية البدنية، وإلى معلم التربية الفنية، والتدريب على مهارات العناية بالذات. أما النسبة المعوية للحاجة إلى معلم التربية الخاصة فكانت ٧٨,٣٪.

السؤال الثاني: ما طبيعة خدمات الدعم والمساعدة التي تحتاجها أسر الأطفال متعددي العوق من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين؟

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لآراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة أسر الأطفال متعددي العوق للخدمات للمساندة والدعم.

م	الخدمات	ولي الأمر (ن = ٨٣)	المعلم (ن = ٢٣)
١	رعاية الطفل ضمن مركز داعمي	٢٠	٩
٢	دعم مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والاشتراكات	٥٦	١٩
٣	مرية أو خادمة ترعى الطفل	٥٥	١٩
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	٦١	١٩
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	٥٢	٢٠
٦	الإرشاد والتوجيه	٥١	٢٠
٧	دعم الإخوة والأخوات	٤٧	١٧
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	٤٦	٢١
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	٤٩	٢٢
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	٦٤	٢٢
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	٥٥	٢٢
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	٥٦	٢٢

ويتضح من الجدول رقم (٣) أيضاً أن النسب المتوبة لأراء المعلمين حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق كانت مرتفعة، إذ زادت النسبة المتوبة عن ٩٠٪ في خمس حاجات، تمثلت في الحاجة إلى معلومات حول إعاقاة الطفل، ومعلومات حول أماكن الحصول على الخدمة لكل من الطفل والأسرة، ومعلومات حول حقوق الأسرة القانونية. وقد ارتفعت النسبة المتوبة عن ٨٠٪ للحاجة إلى الإرشاد والتوجيه، والدعم الاجتماعي والمجتمعي، ومربية أو خادمة ترضي الطفل، وإلى وسيلة نقل، وإلى الدعم المادي للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط. وقد حصلت الحاجة إلى دعم الإخوة والأخوات على نسبة ٧٣,٩٪، فيما انخفضت بشكل واضح الحاجة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي إلى ٣٩,١٪.

السؤال الثالث: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول الخدمات المساندة التي يحتاجها الأطفال معاقو العوق؟

يتضح من الجدول رقم (٣) أن النسبة المتوبة لأراء أولياء الأمور حول حاجة أسر الأطفال متعددي العوق قد بلغت ٨٤,٢٪ إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة لتفعلهم، فيما ارتفعت النسبة المتوبة عن ٨٠٪ في ست خدمات منها، تمثلت في الحاجة إلى أخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، ومعلم التربية البدنية، والأجهزة الترميمية، والخدمات الصحية، والتجينة والتدريب المهني. وقد تراوحت النسبة المتوبة لخمس خدمات منها ما بين ٧١,٢٪ و ٧٩,٢٪ تمثلت في الحاجة إلى وسيلة نقل، ومعلومات حول حقوق الأسرة القانونية، والدعم المادي للمساعدة في دفع الرسوم والأقساط، والإرشاد والتوجيه، ومجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي. فيما بلغت ٦٧,٩٪ الحاجة إلى مربية أو خادمة لرعاية الطفل، و ٦٥,٧٪ الحاجة إلى تدريب الوالدين، و ٦٣,٥٪ الحاجة إلى دعم الإخوة. فيما بلغت النسبة المتوبة للحاجة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي ٢٥,٣٪.

الجدول رقم (٤). احصاء مربع كاي للتعرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة الأطفال متعددي العوق للخدمات المساندة.

م	الخدمات	النسبة	نعم	لا	المجموع	قيمة كاي ^٢
١	ولي أمر	٦٨	٨٨,٢	٩	١١,٧	٧٧
	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣	٢٣
	مجموع	٩٠	٩٠,٠	١٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠

أجهزة خاصة تساعد الطفل على المشي، التعلم، التنو (أجهزة ترميمية مساعدة)

تابع الجدول رقم (٤).

م	الاحتياجات	العينة	فهم	لا	المجموع	قيمة كاي ^٢
٢	خدمات صحية (تقييم طبي، تغذية، تمريض)	ولي أمر	٦٠	٨٢,٢	١٣	١٧,٨
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
		مجموع	٨١	٨٤,٤	١٥	١٥,٦
		ولي أمر	٥٧	٧٨,١	١٦	٢١,٩
٣	معلم قرية خاصة	معلم	١٨	٧٨,٣	٥	٢١,٧
		مجموع	٧٥	٧٨,١	٢١	٢١,٩
		ولي أمر	٥٧	٧٥,٠	١٩	٢٥,٠
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
٤	أخصائي اضطرابات التواصل (معلم تدريبات النطق والكلام)	معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
		مجموع	٧٨	٧٨,٨	٢١	٢١,٢
		ولي أمر	٥٢	٧١,٢	٢١	٢٨,٨
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
٥	أخصائي نفسي (معلم تدريبات سلوكية)	معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
		مجموع	٧٣	٧٦,٠	٢٣	٢٤,٠
		ولي أمر	٤٤	٦٢,٩	٢٦	٣٧,١
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
٦	أخصائي اجتماعي	معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
		مجموع	٦٥	٦٩,٩	٢٨	٣٠,١
		ولي أمر	٦٩	٨٩,٦	٨	١٠,٤
		معلم	٢٣	١٠٠,٠		
٧	أخصائي علاج طبيعي	معلم	٢٣	١٠٠,٠		
		مجموع	٩٢	٩٢,٠	٨	٨,٠
		ولي أمر	٥٨	٨٤,١	١١	١٥,٩
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
٨	أخصائي علاج وظيفي	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
		مجموع	٨٠	٨٧,٠	١٢	١٣,٠
		ولي أمر	٥٣	٧٦,٨	١٦	٢٣,٢
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤
٩	معلم قرية فنية	معلم	٧٢	٧٨,٣	٢٠	٢١,٧
		مجموع	٧٢	٧٨,٣	٢٠	٢١,٧

تابع الجدول رقم (٤).

م	الخدمات	القيمة	نعم	لا	المجموع	قيمة كاي ^٢
١٠	معلم تربية بدنية	ولي أمر	٦١	٨٣,٦	١٢	١٦,٤
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠
		مجموع	٨١	٨٤,٤	١٥	١٥,٦
		ولي أمر	٥٩	٨٥,٥	١٠	١٤,٥
١١	تهيئة / تخريب مهني	معلم	٢٣	١٠٠,٠	٣٣	١٠٠,٠
		مجموع	٨٧	٨٩,١	١٠	١٠,٩
		ولي أمر	٦٠	٧٨,٩	١٦	٢١,١
١٢	التدريب على مهارات العناية بالثلاث (مقنن: لبس الملابس، استخدام الحمام)	معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠
		مجموع	٨٠	٨٠,٨	١٩	١٩,٢
		ولي أمر	٦١	٩١,٠	٦	٩,٠
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
		مجموع	٨٧	٩٢,٢	٧	٧,٨
		ولي أمر	٦١	٩١,٠	٦	٩,٠

♦ دالة عند ٠,٠٥ ♦ دالة عند ٠,٠١

متصدي الموق حول حاجة الأطفال إلى الخدمات الأخرى المتضمنة في القائمة، والتي تشمل الحاجة إلى أجهزة خاصة، وخدمات صحية، وأخصائي اضطرابات التواصل، وأخصائي علاج وظيفي، ومعلم تربية فنية، ومعلم تربية بدنية، وأخصائي علاج طبيعي، والتدريب على مهارات العناية بالثلاث، وبرامج التهيئة للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

السؤال الرابع: هل توجد اختلافات في استجابات أولياء الأمور والمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال متصدي الموق؟

يوضح الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند (٠,٠١) في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متصدي الموق حول حاجة الأطفال إلى خدمات الأخصائي النفسي، وفروقاً دالة عند (٠,٠٥) في حاجة الأطفال إلى خدمات الأخصائي الاجتماعي، وإلى الحاجة إلى التهيئة والتدريب المهني، وكذلك لصالح المعلمين، حيث بلغت قيمة مربع كاي ٦,٦٥٨ و ٣,٨٦٧، و ٣,٧٤١ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال

الجدول رقم (٥). انحصار مريض كافي للمعرف على مدى وجود اصطوف في آراء أولياء الأمور وللمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المساندة المقدمة للأطفال مصعدي السمع.

م	الخدمات	العمدة	لا يعاني أية خدمة على الإطلاق	يعاني بعض الخدمة ولكن غير كافية	يعاني بعض الخدمة ولكن غير كافية	يعاني خدمة كافية	المجموع	قيمة كافي	
١	أجهزة خاصة تساعد الطفل على المشي، التعلم، التمرن (أجهزة تومضية مساعدة)	ولي أمر معلم مجموع	٣٢ ١٢ ٤٤	٥٣,٣ ٦٠,٠ ٥٥,٠	٧٨ ٧ ٣٥	٤٦,٧ ٣٥,٠ ٤٣,٨	٦٥ ٢٠ ٨٥	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠	
	٢	خدمات صحية (تأهيل طبي، تنظية، تمرين)	ولي أمر معلم مجموع ولي أمر	٢٥ ٣ ٢٨ ١٩	٥٤,٣ ١٥,٨ ٤٣,١ ٤٦,٣	٧١ ١٥ ٣٦ ١٥	٤٥,٧ ٧٨,٩ ٥٥,٤ ٣٦,٦	٤٦ ١٩ ٦٥ ١٧,١	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
		٣	معلم تربية خاصة	معلم مجموع	١٠ ١٩	٦٦,٧ ٢٣,٩	١٥ ٢٥	٦٦,٧ ٤٤,٦	١٥ ٢١,٤
٤			أخصائي اضطرابات الاتصال (معلم تدريبات النطق والكلام)	ولي أمر معلم مجموع ولي أمر	٣١ ١٢ ٤٣ ١٨	٦٦,٠ ٦٣,٧ ٦٥,٧ ٤٥,٠	١٦ ٦ ٢٢ ١٩	٣٤,٠ ٣١,٦ ٣٣,٣ ٤٧,٥	٤٧ ١٩ ٦٦ ٧,٥
	٥		أخصائي نفسي (معلم لتدريبات سلوكية)	معلم مجموع ولي أمر	٣ ٢١ ١٤	١٦,٧ ٣٦,٢ ٤٢,٤	٨ ٢٧ ١٦	٤٤,٤ ٤٦,٦ ٤٨,٥	١٨ ١٧,٢ ٩,١
		٦	أخصائي اجتماعي	معلم مجموع ولي أمر	٤ ١٨ ٣٦	٢٢,٧ ٣٥,٣ ٦٦,٧	٩ ٢٥ ١٧	٥٠,٠ ٤٩,٠ ٣١,٥	١٨ ١٥,٧ ١,٩
٧			أخصائي علاج طبيعي	معلم مجموع	١٢ ٤٨	٦٠,٠ ٦٤,٩	٧ ٢٤	٣٥,٠ ٦٤,٩	٥,٠ ٢,٧

تابع الجدول رقم (٥).

م	الخدمات	الهيئة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق	يتلقى بعض الخدمات ولكنها غير كافية	يتلقى خدمة كافية	المجموع	قيمة كاً			
٨	أخصائي علاج وتطبيقي	ولي أمر	٢٨	٦٣,٦	١٤	٣١,٨	٢	٤٤	١٠٠,٠	
		معلم	١٥	٧٨,٩	٣	١٥,٨	١	٥,٣	١٩	١٠٠,٠
		مجموع	٤٣	٦٨,٣	١٧	٣٧,٠	٣	٤,٨	٦٣	١٠٠,٠
٩	معلم تربية فنية	ولي أمر	١٢	٣٣,٣	١٧	٤٧,٢	٧	١٩,٤	٣٦	١٠٠,٠
		معلم			٩	٦٠,٠	٦	٤٠,٠	١٥	١٠٠,٠
		مجموع	١٢	٣٣,٥	٢٦	٥١,٠	١٣	٢٥,٥	٥١	١٠٠,٠
١٠	معلم تربية بدنية	ولي أمر	١٥	٣١,٩	٢٤	٥٩,١	٨	١٧,٠	٤٧	١٠٠,٠
		معلم			١٠	٦٢,٥	٦	٣٧,٥	١٦	١٠٠,٠
		مجموع	١٥	٣٣,٨	٣٤	٥٤,٠	١٤	٢٢,٢	٦٣	١٠٠,٠
١١	تهيئة / تدريب مهني	ولي أمر	٣٦	٨١,٨	٧	١٥,٩	١	٢,٣	٤٤	١٠٠,٠
		معلم	١٦	٨٠,٠	٢	١٠,٠	٢	١٠,٠	٢٠	١٠٠,٠
		مجموع	٥٢	٨١,٣	٩	١٤,٩	٣	٤,٧	٦٤	١٠٠,٠
١٢	التدريب على مهارات العناية بالملابس (مثل : لبس الملابس ، استخدام الحمام)	ولي أمر	٣٢	٦٩,٦	١٠	٢١,٧	٤	٨,٧	٤٦	١٠٠,٠
		معلم	٤	٢٣,٥	١٢	٧٠,٦	١	٥,٩	١٧	١٠٠,٠
		مجموع	٣٦	٥٧,١	٢٢	٣٤,٩	٥	٧,٩	٦٣	١٠٠,٠
١٣	برامج الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى	ولي أمر	٢٢	٤٦,٨	٢١	٤٤,٧	٤	٨,٥	٤٧	١٠٠,٠
		معلم	٧	٣٥,٠	١٦	٥٥,٠	٢	١٠,٠	٢٠	١٠٠,٠
		مجموع	٢٩	٤٣,٣	٣٧	٤٧,٨	٦	٩,٠	٦٧	١٠٠,٠

◆ دالة عند ٠,٠٥ ◆ دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (٥) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند (٠,١) في آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي الميادين حول كفاية الخدمات الصحية، والخدمات التي يقوم بها كل من معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، وكذلك التدريب على مهارات العناية بالذات المقدمة للأطفال متعددي الميادين، حيث بلغت قيم مربع كاي ١٣,٢٠٩، ١٠,٥٣٢، ٩,٨٧١، ٩,٧٥٣ على التوالي، وكذلك يوضح الجدول أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند (٠,٥) في آرائهم حول كفاية خدمات معلم التربية البدنية، ومعلم التربية الفنية، حيث بلغت قيم مربع كاي ٧,٦٤٨ و ٧,٠٩٤ على التوالي.

الجدول رقم (٦). اختبار مربع كاي للتحقق من وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مدى حاجة أسر الأطفال متعددي الميادين للخدمات المساندة والمدمج.

م	الخدمات	القيمة	نعم	لا	المجموع	قيمة كاي ^١
١	وعلمة الطفل ضمن مركز داخلي	ولي لمر	٢٠	٢٥,٣	٥٩	٧٤,٧
		معلم	٩	٣٩,١	١٤	٦٠,٩
		مجموع	٢٩	٢٨,٤	٧٣	٧١,٦
٢	دمج مادي (مالي) للمساعدة في دفع الرسوم والاشتراكات	ولي لمر	٥٦	٧٦,٧	١٧	٣٣,٣
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤
		مجموع	٧٥	٧٨,١	٢١	٢١,٩
٣	مربية أو خادمة ترحم الطفل	ولي لمر	٥٥	٦٧,٩	٢٦	٣٢,١
		معلم	١٩	٨٦,٤	٣	١٣,٦
		مجموع	٧٤	٧١,٨	٢٩	٢٨,٢
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة	ولي لمر	٦١	٧٩,٢	١٦	٢٠,٨
		معلم	١٩	٨٢,٦	٤	١٧,٤
		مجموع	٨٠	٨٠,٠	٢٠	٢٠,٠

تابع الجدول رقم (٦).

م	المجموعات	الهيئة	نعم	لا	المجموع	قيمة كاي ^٢
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي	ولي أمر	٥٢	٧١,٢	٢١	٢٨,٨
		معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠
		مجموع	٧٢	٧٥,٠	٢٤	٢٥,٠
		ولي أمر	٥١	٧٢,٩	١٩	٢٧,١
٦	الإرشاد والتوجيه	معلم	٢٠	٨٧,٠	٣	١٣,٠
		مجموع	٧١	٧٦,٣	٢٢	٢٣,٧
		ولي أمر	٤٧	٦٣,٥	٢٧	٣٦,٥
٧	دعم الإخوة والأخوات	معلم	١٧	٧٣,٩	٦	٢٦,١
		مجموع	٦٤	٦٦,٠	٣٣	٣٤,٠
		ولي أمر	٤٦	٦٥,٧	٢٤	٣٤,٣
		معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	معلم	٢١	٩١,٣	٢	٨,٧
		مجموع	٦٧	٧٢,٠	٢٦	٢٨,٠
		ولي أمر	٤٩	٦٦,٢	٢٥	٣٣,٨
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
٩	معلومات حول إعاقة الطفل	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
		مجموع	٧١	٧٣,٢	٢٦	٢٦,٨
		ولي أمر	٦٤	٨٤,٢	١٢	١٥,٨
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
		مجموع	٨٦	٨٦,٩	١٣	١٣,١
		ولي أمر	٥٥	٧٦,٤	١٧	٢٣,٦
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
		مجموع	٧٧	٨١,١	١٨	١٨,٩
		ولي أمر	٥٦	٧٨,٩	١٥	٢١,١
		معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	معلم	٢٢	٩٥,٧	١	٤,٣
		مجموع	٧٨	٨٣,٠	١٦	١٧,٠

يوضح الجدول رقم (٦) أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند (٠,١) بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة أسر الأطفال إلى معلومات حول الطفل، وفروقا دالة إحصائيا عند (٠,٥) في آرائهم حول الحاجة إلى تدريب الوالدين، وإلى الحاجة إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة وذلك لصالح المعلمين، حيث بلغت قيم مربع كاي ٧,٧٤٩، و ٥,٦٢٩، و ٤,٤٦٣ على التوالي.

لم يوضح الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول حاجة أسر الأطفال متعددي

الجدول رقم (٧) اختبار مربع كاي للتحرف على مدى وجود اختلاف في آراء أولياء الأمور وللمعلمين حول مدى كفاية الخدمات المساندة والدعم لتقديم أسر الأطفال متعددي العوق.

م	الخدمات	القيمة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق	لا يتلقى بعض الخدمات ولكنها غير كافية	يتلقى خدمة كافية	المجموع	قيمة كاي ^٢
١	ولي أمر	٩	٦٠,٠	٥	٣٣,٣	١٥	١٠٠,٠
	معلم	٣	٣٧,٥	٥	٦٢,٥	٨	١٠٠,٠
	مجموع	١٢	٩٧,٥	١٠	١٠٧,٥	٢٣	١٠٠,٠
	ولي أمر	١٦	٣٧,٢	٢٦	٦٠,٥	٤٣	١٠٠,٠
٢	معلم	٣	١٦,٧	١٣	٧٢,٧	١٨	١٠٠,٠
	مجموع	١٩	٣١,١	٣٩	٦٣,٩	٦١	١٠٠,٠
	ولي أمر	٣٢	٧٢,٧	١٠	٢٢,٧	٤٤	١٠٠,٠
	معلم	٧	٤٦,٧	٦	٤٠,٠	١٥	١٠٠,٠
٣	مجموع	٣٩	٦٦,١	١٦	٢٧,١	٤٩	١٠٠,٠
	مربية أو خادمة ترضع الطفل						

تابع الجدول رقم (٧).

م	التخصصات	الصفة	لا يتلقى أية خدمة على الإطلاق	يتلقى بعض الخدمة ولكنها غير كافية	يتلقى خدمة كافية	المجموع	تجربة كافي
٤	وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز لتدريب المعلمة	ولي أمر معلم مجموع	١٥ ٣٣,٣ ١٦	١٨ ٩٤,١ ٣٤	١٢ ٥٤,٨ ١٠	٤٥ ١٧ ٣٩	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
٥	مجموعات الدعم الاجتماعي والعائلي	ولي أمر معلم مجموع	٢٧ ١٠ ٣٧	١٠ ٥٥,٦ ١٦	٢ ٣٣,٣ ١٦	٣٩ ١٨ ٥٧	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
٦	الإرشاد والتوجيه	ولي أمر معلم مجموع	٢٢ ٨ ٣٠	١٣ ٢٤,٤ ١٩	١٣ ٣٣,٣ ١٠	٤١ ١٨ ٥٩	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
٧	دعم الإخوة والأخوات	ولي أمر معلم مجموع	١٦ ٣ ١٩	١٥ ٤٠,٠ ٢٧	٦ ٤٦,٧ ٢٢	٣٧ ١٥ ٥٢	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
٨	تدريب الوالدين أو الأسرة	ولي أمر معلم مجموع	٢٧ ١٢ ٣٩	٦ ٢٣,٧ ١١	٤ ٢٦,٣ ١١	٣٧ ١٩ ٥٦	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
٩	معلومات حول إمالة الطفل	ولي أمر معلم مجموع	٢٦ ٥ ٣١	١٠ ٢٣,٤ ٢٤	٥ ٢٤,٤ ٢٤	٢١ ٢٠ ٤١	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
١٠	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل	ولي أمر معلم مجموع	٣١ ١١ ٤٢	١٤ ٢٣,٣ ٢٢	٤ ٤٥,٠ ٢٢	٤٩ ٢٠ ٦٩	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
١١	معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة	ولي أمر معلم مجموع	٣٥ ١٣ ٤٨	٧ ٢٣,٣ ١٣	١ ٢٦,٧ ١٣	٤٢ ٢٠ ٦٢	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠
١٢	معلومات حول حقوق الأسرة القانونية	ولي أمر معلم مجموع	٤١ ١٧ ٥٨	٢ ٨٥,٠ ٨٦,٦	٤ ٤,٣ ٤	٤٧ ٢٠ ٦٧	١٠٠,٠ ١٠٠,٠ ١٠٠,٠

◆ دالة عند ٠,٠٥ ◆ دالة عند ٠,٠١ ◆

في حين تراوحت نسب تقديرات أولياء الأمور ما بين ٦٢,٩-٧٩٪. وقد اتفقت هيئة الدراسة من المعلمين العاملين مع الأطفال متعددي العوق في مراكز التربية الفكرية بمدينة الرياض التابعة لوزارة التربية والتعليم على الحاجة إلى خدمات أخصائي العلاج الطبيعي، وإلى خدمات التهئية والتأهيل المهني. وقد تمزى تقديرات المعلمين المرتفعة لجميع الخدمات مقارنة بتقديرات أولياء الأمور إلى معرفتهم باحتياجات هؤلاء الأطفال وأهمية هذه الخدمات لهذه الفئة من الأطفال التي تعاني من مشكلات شديدة ومتعددة تستوجب الحاجة إلى أنواع مختلفة من الخدمات. أما تقديرات أولياء الأمور المرتفعة فقد تعود إلى معاشتهم للمشكلات التي يعاني منها كثير من أطفالهم، ويحثهم عما يليق احتياجاتهم، من خلال حرصهم على تسجيل أطفالهم في مراكز متخصصة يأملون في أن توفر لهم الخدمات التي يحتاجونها.

هذه النتيجة في مجملها تتفق مع ما جاء في دراسة حنفي والتي أكدت أن الخدمات الصحية / الطبية (العلاج الطبيعي) والخدمات التأهيلية تعتبر من أكثر الخدمات المساندة احتياجاً للمعاق.

أما بخصوص احتياجات أسر الأطفال متعددي العوق فقد عبر أولياء الأمور والمعلمون عن حاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى معظم الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات، وكانت تقديرات المعلمين أعلى إلى حد ما من تقدير أولياء الأمور، حيث عبر المعلمون عن

يوضح الجدول رقم (٧) أن هناك فرقا دالا إحصائياً عند (٠,١) بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية وسائل المواصلات لنقل الأطفال، وتوافر معلومات حول إعاقة الطفل حيث بلغت قيم مربع كاي ١٤,٧٩٨، و ١١,٧١٨ على التوالي.

ولم يوضح الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائية في قيم مربع كاي بين آراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال متعددي العوق حول كفاية رعاية الطفل ضمن مركز داخلي، والدعم المادي، وتوافر مربية أو خادمة ترعى الطفل، ومجموعات الدعم الاجتماعي والمجتمعي، والإرشاد والتوجيه، ودعم الإخوة والأخوات، وتدريب الوالدين أو الأسرة، وتوافر معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للطفل، ومعلومات حول أماكن الحصول على الخدمة للأسرة، بالإضافة إلى توافر معلومات حول حقوق الأسرة القانونية.

مناقشة النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها سابقاً يمكن القول بأن أولياء الأمور والمعلمين قد عبروا عن حاجة الأطفال متعددي العوق إلى مجمل الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات، وكانت تقديرات المعلمين لتلك الحاجات أعلى من تقديرات أولياء الأمور. حيث عبر المعلمون عن نسب عالية تراوحت ما بين ٧٨-٩٠٪،

من خلال انتشار برامج الدمج والاعتماد عن عزل المعاقين في مراكز داخلية، وذهاب البعض ممن يتبنون مبدأ الدمج الشامل إلى المطالبة بدمجهم في المدارس العادية جنباً إلى جنب التلاميذ العاديين. ومن هنا كانت الخدمة تقدم لهم في مراكز نهائية وليس في مؤسسات داخلية.

لقد تبين من خلال النقاش السابق الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين على الخدمات التي يحتاجها الأطفال متعلدو الموق وأسرهم، وإن تفاوتت نسب الاحتياج بعض الشيء لصالح المعلمين. وللوقوف على الخدمات التي عبر الفريقان عن وجود فروق كبيرة واختلاف واضح في تقدير حاجة الأطفال لها، أظهرت قيم مربع كاي وجود فروق واضحة بين أولياء الأمور والمعلمين حول الحاجة لكل من خدمات الأخصائي النفسي (معلم التدريبات السلوكية)، وخدمات الأخصائي الاجتماعي، وخدمات التهيئة والتأهيل المهني، حيث كانت تقدير المعلمين لهذه الخدمات أكبر بدرجة دالة من تقديرات أولياء الأمور. وقد يرجع ذلك إلى الأهمية الكبيرة التي يقوم بها الأخصائي النفسي من تطبيق الاختبارات النفسية، وتحميد قدرات الأطفال، بالإضافة إلى إعداد برامج تعديل السلوك الضرورية لتمنل الكثير من المشكلات السلوكية التي يظهرنها، ولا ننسى الدور الكبير الذي يلعبه الأخصائي الاجتماعي في الوقوف على ظروف الطفل الأسرية والمشكلات الاجتماعية التي تحيط بالطفل

نسب تراوحت ما بين ٧٣,٩-٩٥,٧٪، في حين تراوحت نسب تقديرات أولياء الأمور ما بين ٦٣,٥-٨٤,٢٪. وكانت حاجة الأسر إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة الحاجة الأولى التي اتفق عليها الفريقان. وقد أعطى المعلمون باقي الخدمات المتعلقة بالمعلومات نفس النسبة المثوية المرتفعة والتي بلغت ٩٥,٧٪. ويرجع ذلك إلى أهمية المعلومات في التعرف على الإعاقة، وفي التعرف على أماكن توفير الخدمة للطفل والأسرة، بالإضافة إلى الحاجة إلى معلومات حول حقوق الأسرة القانونية بما يسهل الوصول إلى الخدمات المناسبة، والحصول على الخدمات المجانية التي يوفرها القانون لهم ولأطفالهم، بحيث لا يكون تقديم الخدمة مئة من أحد، بل حق يجب الحصول عليه. وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة استروينو (١٩٨٨) والتي أكدت على أهمية توافر معلومات حول الإعاقة وخصائصها وكيفية التعامل معها وإجراءات التحويل والحقوق وغيرها من الخدمات النفسية والإرشادية.

وكان واضحاً أيضاً اتفاق أولياء الأمور والمعلمين على عدم الحاجة الكبيرة إلى رعاية الطفل ضمن مركز داخلي، حيث كانت الحاجة لها منخفضة بشكل واضح مقارنة بالحاجة للخدمات الأخرى، حيث بلغت النسبة ٢٥,٣، و ٣٩,١٪ على التوالي. وقد يرجع ذلك إلى الاتجاهات الإيجابية نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتبني فلسفة الدمج التي ظهرت

فإنها غير كافية، وذلك بسبب التحسن البطيء الذي يظهر على الأطفال مما يجعلهم يشعرون بالإحباط من عدم التقدم الذي يحرزه أطفالهم، حيث إن أثر الخدمة يكون بطيئاً ومحدوداً كلما كانت الإعاقة شديدة ومتعددة.

ولعل ما جاء في دراسة كوهلر (١٩٩٩) يدعم هذه النتيجة. حيث أكدت دراسة كوهلر أن الأهالي يمانون من مشكلات هذه، من أهمها صعوبة الحصول على الخدمات المساندة اللازمة وأنه يتم تجاهلهم وعدم إشراكهم في تخطيط وتنفيذ هذه الخدمات، الأمر الذي ينعكس سلباً على تفاعلهم مع ما يقدم لأبنائهم.

أما المعلمون فهم يرون أن الأطفال يتلقون خدمة وإن كانت في بعض الأحيان غير كافية. ولكنهم لا يرون أن الأطفال لا يتلقون الخدمة على الإطلاق، ويظهر ذلك من خلال النسبة المنخفضة التي أجابوا فيها عن ذلك.

لقد تبين من عرض النتائج في الجزء الخاص بالخدمات التي تحتاجها أسر الأطفال متسدي العوق الاتفاق بين أولياء الأمور والمعلمين على الخدمات التي تحتاجها تلك الأسر، وإن تفاوتت نسب الاحتياج بعض الشيء لصالح المعلمين. وللتعرف على الخدمات التي عبر الفريشان عن وجود فروق كبيرة واختلاف واضح في تقدير حاجة الأسر لها، أظهرت قيم مربع كاي وجود فروق واضحة بين أولياء الأمور والمعلمين حول الحاجة إلى تدريب الوالدين، والحاجة إلى معلومات حول إعاقة

والأسرة، مما يجعل دوره محورياً والحاجة إليه ملحة. أما بخصوص التهيئة والتدريب المهني فيرجع إلى النظرة التي يؤمن بها معلمو التربية الخاصة وغيرهم من مقدمي الخدمات المساندة من أن الهدف النهائي للتربية الخاصة هو استغلالية الفرد المصاب وتهيئته للحياة وتدريبه على مهنة يمكن أن تكون مصدر دخل له في المستقبل.

وفيما يتعلق بمدى كفاية الخدمات المقدمة للأطفال، فقد كشفت قيم مربع كاي أن هناك فروقاً دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة ما بين عدم تلقي الطفل أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كافٍ، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أن الأطفال يتلقون الخدمة بدرجة كافية. في حين توزعت تقديرات المعلمين حول الخدمات المقدمة ما بين يتلقى الطفل الخدمة بشكل غير كافٍ ويتلقى خدمة كافية، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أن الأطفال لا يتلقون خدمة على الإطلاق. وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريباً، إلا أن الاختلاف ظهر واضحاً في كل من الحاجة إلى الخدمات الصحية، والتدريب على مهارات العناية الذاتية، بالإضافة إلى الحاجة لخدمات معلم التربية الخاصة، والأخصائي النفسي، ومعلمي التربية الفنية والموسيقية. وقد يرجع ذلك إلى قناعة أولياء الأمور بأن المركز والمعلمين والأخصائيين لا يقدمون الخدمات المناسبة لأطفالهم، وإذا ما قدمت

العقل، وكذلك الحاجة إلى معلومات حول أماكن الحصول على الخدمة، حيث كانت تقديرات المعلمين لهذه الخدمات أكبر بدرجة دالة من تقديرات أولياء الأمور. وقد يرجع ذلك إلى الأهمية التي يوليها معلمو التربية الخاصة لتدريب الوالدين وأفراد الأسرة مما يمكنهم من العمل بشكل مناسب مع الطفل، وشاركوا بفعالية في مشاركة المعلم والأخصائيين في العمل مع الطفل في المنزل، بما يحصل دور أولياء الأمور مكملاً لعمل المركز وضمان متابعة ما يقدم للطفل، ولا شك أن تدريب الوالدين ومشاركتهم الفاعلة في العمل مع أطفالهم إنما تتم في ضوء الحاجة إلى المعلومات التي يقدمها المعلم للأسرة حول إعاقات طفلهم، والقدرات التي يتمتع بها، والتحسين الذي يمكن أن يحققوه إذا ما تم التعرف على إعاقات الطفل وخصائصه وقدراته، بالإضافة إلى أهمية المعلومات التي يوفرها المعلم لأماكن تقديم الخدمة للطفل والتي يجهل ولي الأمر كيفية الوصول إليها أو مدى مناسبها لإعاقته طفله.

وفيما يتعلق بمدى كفاية الخدمات المقدمة لأسر الأطفال متعددي الموق، فقد كشفت قيم مربع كاي أن هناك فروقاً دالة وكبيرة في آراء أولياء الأمور والمعلمين، حيث توزعت تقديرات أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة ما بين عدم تلقي الطفل أية خدمة على الإطلاق وتلقي الخدمة بشكل غير كاف، ولكنهم نادراً جداً ما أشاروا إلى أن الأطفال يتلقون الخدمة بدرجة كافية. في حين توزعت تقديرات المعلمين حول

الخدمات المقدمة ما بين يتلقى الطفل الخدمة بشكل غير كاف ويتلقى خدمة كافية، ونادراً جداً ما أشاروا إلى أن الأطفال لا يتلقون خدمة على الإطلاق، وقد ظهر ذلك واضحاً في جميع الخدمات تقريباً، ولكن الاختلاف ظهر واضحاً في كل من الحاجة إلى وسيلة نقل لإيصال الطفل إلى مركز تقديم الخدمة، والحاجة إلى معلومات حول إعاقات الطفل. حيث كان تقدير أولياء الأمور لخدمة وسيلة النقل موزعاً في المستويات المختلفة، في حين عبر المعلمون عن أن خدمة وسيلة النقل تقدم وإن كانت بدرجة غير كافية ونسبة ٩٤٪. أما بخصوص الحاجة إلى المعلومات حول إعاقات الطفل فترى نسبة كبيرة من أولياء الأمور بلغت ٦٣٪ تقريباً أن هذه الخدمة لا تقدم على الإطلاق، وعلى النقيض من ذلك يذهب المعلمون إلى أن هذه الخدمة تقدم للأطفال بنسبة ٩٠٪. وتأتي تقديرات المعلمين المرتفعة لتوفير وسائل نقل للأطفال من منطلق توفير المؤسسات لوسائل النقل التي تؤمن وصولهم للمركز يومياً بحيث لا يتغيب عن الحضور ويفقد الكثير من الخدمات الضرورية، في حين يقوم بعض أولياء الأمور بإحضار أطفالهم يومياً بحيث يرون أن هذه الخدمة لا تقدم على الإطلاق. أما فيما يتعلق باستجابة المعلمين حول الحاجة إلى تقديم معلومات حول إعاقات الطفل فيرون أنهم يقدمون هذه الخدمة لأولياء أمور الأطفال حتى وإن كانت بشكل غير كاف أحياناً، في حين ترى نسبة كبيرة من أولياء الأمور أن هذه الخدمة لا تقدم له.

الوصيات

- ١- الاهتمام بحاجة الأطفال متعددي العوق إلى جعل الخدمات المتضمنة في قائمة الخدمات التي تنفق عليها أولياء الأمور والمعلمون، وفي مقدمتها الحاجة إلى خدمات أخصائي العلاج الطبيعي، وإلى خدمات التهيئة والتأهيل المهني.
- ٢- الاهتمام بحاجة أسر الأطفال متعددي العوق إلى مختلف الحاجات المتضمنة في قائمة الخدمات، وعلى رأسها الحاجة إلى المعلومات في جميع المجالات.
- ٣- الحرص على توفير الرعاية وتقديم الخدمات التعليمية والخدمات المساندة للأطفال متعددي العوق بعيداً عن مراكز الإقامة الداخلية ومواقع العزل.
- ٤- الاهتمام بتوضيح دور الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والأدوار الكبيرة التي يقومون بها لأولياء الأمور.
- ٥- العمل على توفير كامل الخدمات التي يحتاجها الأطفال وأسرهم والعمل على تقديمها بشكل كاف ومرص لأولياء الأمور.

المراجع

المراجع العربية

- الأمانة العامة للتربية الخاصة. *التمهيد لتنظيمية لمعاد*
 و *برامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف*.
 الرياض: مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة،
 ١٤٢٢.

- الحسن، محمد. *حاجات آباء الأطفال المعوقين وعلاقتها*
بممر الطفل وجنسه ونوع إعاقته. رسالة ماجستير غير
 منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٢.
- حقي، علي. "واقع الخدمات المساندة للتلاميذ
 المعوقين سمعياً وأسرهم والرضا عنها في ضوء
 بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء".
المؤتمر العلمي الأول بقسم الصحة النفسية، كلية
 التربية جامعة بنها، ٢٠٠٨، التربية الخاصة بين
 الواقع والمأمول ١٥- ١٦/٢٠٠٧.
- الحطيب، جمال. *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في*
الدرسة العادية. عمان: دار وائل، ٢٠٠٤.
- السرطاوي، زيدان والضخشي، عبد العزيز. "بطارية
 قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة
 والاحتياجات لأولياء أمور للمعوقين (دليل المقياس
 الإشارات العربية للتحلة، العين: دار الكتاب
 الجامعي، ١٩٩٨).
- قوالش، صفاء. *الضغوط النفسية لدى أولياء أمور*
أطفال التوحد واحتياجات مواجهتها. رسالة
 دكتوراه غير منشورة، الخرطوم: جامعة السودان
 للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠٠٦.
- قوالبي، عبد الله. "واقع الخدمات المساندة ومدى
 أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية
 الفكرية بالملكة العربية السعودية"، مجلة كلية
 التربية، جامعة عين شمس، العدد العشرون
 (ج٢)، ١٩٩٦، ١٩١-٢٣٢.

المراجع الأجنبية:

- Jeschke, T.** Special Education: Program of Evaluation, 1993-1994. *Journal Evaluative Feasibility*, 14, (1994). 1-50.
- Kohler, Frank. W.** *Examining the Services Received by Young Children with Autism Their Families. A Survey of Parent Responses. Focus on Autism and Others Developmental Disabilities* v14, n3, (1999). 150-58.
- Morgan, C.** Providing related services to students with disabilities in rural and remote areas of Nevada. *Journal of University of Nevad.* 2, (1997). 143-150.
- Pandis, H.** Historical overview of nonstandard treatment. *Journal of Auditory Training*, 70, (1995). 1-149.
- Smith, D. D.** *Introduction to special Education*, Sixth Edition. Boston, London, 2007
- Strobino, A.** Family support services in Hawaii. the parents perspective. *Paper presented at the annual meeting of the American Association on Mental Retardation* (112 th), 1988.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C.** *Applied behavior analysis, for teachers* (5th Ed.) Upper Saddle River, NJ. prentice Hall, 1999.
- Alper, S., & Ryndak, D. L.** Educating students with severe handicaps in regular classroom setting. *The Elementary School Journal*, 92, (1992). 373-387
- Bailey, Donald B.; Skinner, Debra; Correa, Vivian Ivesne.** Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104 (5) (1999). 437-51
- Bally, D., and Simeonsson, R. J.** Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 29, (1988) 46-61.
- Brimer, R. W.** *Students with severe disabilities: Current perspectives and practices*. Mountain view, CA: Mayfield Publishing CO, 1990
- Browder, D. M.** *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: The Guilford Press. 2001.
- Downing, L.A.** Related Services for students with disability: Introduction to the Special issue, *Intervention in School and Clinic*, 39, (2004). 195-208.
- Drew, C. J., & Logan, D. R., & Hardman, M. L.** *Mental retardation. A life cycle approaches* (5th ed.) Columbus, OH. Charles E. Merrill, 1992.
- Heward, W.** *Exceptional children. An introduction to special Education*. Eighth Edition, upper saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio, 2006.

Related services needed by the multi handicap children and their families and availability from the perspective of parents and teachers

* Bandar Al Otaibi ** Zaidan Al Sartawi

*Associate professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

** Professor, Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 1/11/1425HE, accepted for publication 23/11/1430H)

Key words: Related services, multi handicap children, parents of special needs

Abstract. This study aimed to identify the nature of the support services needed by children with multiple disabilities and their families, and the adequacy of services provided to them from the viewpoint of parents and teachers. To achieve the objective of the study the researchers applied a list of supported services, which included two parts, the supported services needed to children, and supported services and assist to the family of the children. The study sample contained of (106) of parents (43), and teachers (23) of children enrolled in the multiple disabilities centers and special education programs in regular schools in Riyadh. The results of the study revealed:

1. Parents and teachers agreed that children with multiple disabilities and their families in need to all services included in the list of supported services, although there were a variation between the two groups toward the type of services more needed.
2. There were significant differences between parents and teachers in regard to the adequacy of services provided to children and their families. Parents indicated that they either do not receive services at all, or what they receive is not enough. They rarely indicated that services they received are enough. On the other hand, teachers indicated that the services they received are either adequate or not enough. They rarely indicated that they do not receive services.

الاحساب على الغيبة والتنمية

عبدالله بن إبراهيم عبدالرحمن الشويخان

الأستاذ المساعد بقسم الدعوة والاحساب، كلية الدعوة والإعلام،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٦/٣/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١١/٢٣/١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الغيبة، التنمية، الاحساب.

ملخص البحث. يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات الحسبة العلمية وجوانب تطبيقها، ويكتسب أهمية من كونه يسلط الضوء على خطورة النية والتنمية، وأثارهما في المجتمع المسلم، حيث تعلنان من أهم الوسائل والمصادر في زعزعة المجتمعات؛ فهما تهلمان الدين، وتفرقان المجتمع، كما أن ضرورهما لا يقتصر على صاحبهما بل يتعدى إلى غيره من المسلمين.

والاحساب عليهما وعلى أهلهما من الأمور المهمة في حفظ الدين والعرض، والذب عن المسلمين، وهو سبيل الأنبياء والمصلحين، وتطورتهما على الفرد والمجتمع جاءت هذه الدراسة على الاحساب عليهما، ومشروعيتها في الكتاب والسنة، وأهميته، ووسائل الاحساب عليهما وأساليبه، وأثار الاحساب عليهما في المجتمع ليستمكن الدعاة إلى الله تعالى من معرفة المنكرات الشائعة المنتشرة بين الناس ومؤثراتها ودوافعها، وكيفية التعامل معها وفق منهج علمي شرعي صحيح.

الملحمة

إِنَّ الْحَمْدَ لِلَّهِ، نَسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ، وَنَعُوذُ بِهِ مِنْ
شُرُورِ أَنْفُسِنَا، مِنْ يَهْدِي اللَّهُ فُلًا فَلا مَضِلَّ لَهُ، وَمَنْ
يَضِلَّ فَلَا هَادِيَ لَهُ، وَأَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ،
وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا
رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَفِيهَا نَفْسٌ مِمَّا رَّبَّكُمْ وَبَيْنَهُمْ
وَبَيْنَا حُتُوبٌ فَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ
اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَبِّبًا ﴿١﴾، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ
حَقَّ تَقَاتُلِهِ وَلَا تَمُوتُوا إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴿٢﴾، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ
آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا ﴿٣﴾ يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَلَكُمْ
وَيُخْرِجْكُمْ مِنْ ظُلُمَاتِكُمْ وَنُورٌ لِلَّذِينَ آمَنُوا وَهُمْ يَقْدَحُونَ نَوْرًا
عَظِيمًا ﴿٤﴾ وَالصَّلَاةَ وَالسَّلَامَ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ ﷺ
الَّذِي بَلَغَ الرِّسَالَةَ وَأَدَّى الْأَمَانَةَ حَتَّى فَتَحَ اللَّهُ بِهِ قُلُوبًا
غُلْفًا، وَأَعْيَنَا عَمَلًا، وَأَذَانًا صَمًّا وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ
وَسَلَّمَ، أَمَا بَعْدُ:

فهذه دراسة علمية تحت عنوان: (الاحساب
على الغيبة والتنمية).

وتشتمل خطة البحث على ما يلي:

أولاً: التعريف بأهمية موضوع الدراسة وأسباب
الاختلاف.

ثانياً: أهداف الدراسة.

ثالثاً: المنهج المستخدم في الدراسة.

رابعاً: تساؤلات الدراسة.

خامساً: تقسيم الدراسة.

أولاً: التعريف بأهمية موضوع الدراسة

وأسباب الاختلاف

يتناول هذا البحث موضوعاً مهماً من موضوعات
الحسبة العملية وجوالب تطبيقها، ويكتسب أهميته في
كونه يسلط الضوء على خطورة الغيبة والتنمية
وآثارهما في المجتمع للسلام، والثبات تُشكِّلان من أهم
الوسائل والمصادر في زعزعة المجتمعات ؛ وذلك لأنهما
تقومان على الاعتناء على حرمان المسلمين وبذلك
أعراضهم وقطع روابطهم وتمزيق صلاتهم ؛ من
خلال الوقوف على مظاهرهما، ودوافعهما،
وآثارهما، ومشروعية الاحساب عليهما، ووسائله،
وأساليبه، وآثار الاحساب عليهما.

كما تأتي أهمية دراسة هذا الموضوع من ضرورة
معرفة الدعاة إلى الله تعالى بالمنكرات الشائعة المنتشرة
بين الناس ومؤثراتها ودوافعها، وكيفية التعامل معها
وتقويمها وفق منهج علمي شرعي صحيح.

إن أعظم المنكرات وأشدها ضرراً على الدين
والفرد والمجتمعات منكرات اللسان، خاصة الغيبة
والتميمة ؛ فهما تهلمان الدين، وتفرقان المجتمع، كما
أن ضرورهما لا يقتصر على صاحبهما بل يمتد إلى
غيره من المسلمين.

(١) سورة النساء ؛ آية (١).

(٢) سورة آل عمران ؛ آية (١٠٦).

(٣) سورة الأحزاب ؛ آية (٧١-٧٠).

والاحتراب عليهما وعلى أهلها من الأمور المهمة في حفظ الدين والعرض، والذب عن المسلمين، وهو سبيل الأئمة والمصلحين.

وهذا التركان والسنة منهما، ومواقف رسول الله ﷺ كثيرة ومتنوعة، من خلال البيان القولي والعمل في ذم الغيبة والتنمية، وإنكارهما، والاحتراب على من وقع فيهما من الناس.

ولخطورة الغيبة والتنمية على الفرد والمجتمع، رأى الباحث أن يقوم بدراسة علمية عن الاحتراب عليهما، ومشروعيته في الكتاب والسنة، وأهميته، ودوافع الغيبة والتنمية وأثارهما، ووسائل الاحتراب عليهما وأساليبه، وآثار الاحتراب عليهما في المجتمع.

وأما أسباب اختيار الباحث لهذا الموضوع: فإن من أعظم ما دفعني لدراسة هذا الموضوع هو ما سبق لإيرازه من أهمية دراسة مثل هذا الموضوع في جانب الاحتراب، ويضاف إلى ذلك أسباب منها:

١- عدم وجود دراسة علمية مستقلة ومفصلة في مجال الاحتراب على الغيبة والتنمية من وجهة نظر الباحث تناولت هذا الموضوع المهم.

٢- الحاجة الماسة لمعرفة وسائل الاحتراب على الغيبة والتنمية وأساليبه من خلال واقع هذه المنكرات.

٣- الرغبة في توعية المسلمين وتحذيرهم من خطورة الغيبة والتنمية وعظيم أثرهما على الدين والمجتمع.

٤- ارتباط هذا الموضوع بتخصص الباحث الذي يتسبب إليه وهو قسم الدعوة والاحتراب.

ثانياً: أهداف الدراسة

١- إيضاح أهمية الاحتراب على الغيبة والتنمية ومشروعيته.

٢- التعرف على دوافع الغيبة والتنمية وآثارهما.

٣- بيان وسائل الاحتراب على الغيبة والتنمية وأساليبه من خلال واقع هذه المنكرات.

٤- إبراز أهم الآثار للغيبة على الاحتراب على الغيبة والتنمية في المجتمع.

ثالثاً: المنهج المستخدم في الدراسة

بما أن البحث يهدف إلى معرفة كيفية الاحتراب على الغيبة والتنمية ووسائله في ضوء الكتاب والسنة، فإن الباحث سيعتمد على المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة البحث، وهو المنهج الاستقرائي وأقصده به: "المنهج الذي يبدأ بالجزئيات ليصل منها إلى قوانين عامة" (عصر، ١٤٠٣هـ، ٤٩) أو "تتبع الجزئيات كلها أو بعضها للوصول إلى حكم عام يشملها جميعاً" (الميلاني، ١٤٠٨هـ، ١٨٨).

رابعاً: تساؤلات الدراسة

سمعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مفهوم الاحتراب على الغيبة والتنمية؟ وما مشروعيته؟ وما أهميته؟

المبحث الأول

مفهوم الاحساب على الغيبة والتنمية

بالتنظر إلى عنوان هذا المبحث نجد أن بعض هذه المصطلحات تحتاج إلى بيان، وهي على وجه الإجمال كالآتي:

الاحساب في اللغة:

الحسبة: بكسر الحاء اسم من الاحساب، وتأتي بعلّة معان، منها: طلب الأجر، والإنكار، والاختبار، والظنن، والاحتداد، والاكتفاء (ابن منظور، دت، ٣١٥/١) والفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ٩٥).

الاحساب في الاصطلاح:

عرفه العلماء بعلّة تعريفات، منها:
- الحسبة: "أمر بالمعروف إذا ظهر تركه، ونهي عن المنكر إذا ظهر فعله" (الماوردي، دت، ٣٩١؛ ويعلى، دت، ٢٨٤).

وقيل: "الحسبة هي فاعلية المجتمع في الأمر بالمعروف إذا ظهر تركه، والنهي عن المنكر إذا ظهر فعله تطبيقاً للشرع الإسلامي" (إمام، ١٤٠٦هـ، ١٦).
وقيل: "الحسبة عبارة عن المنع عن منكر لحق الله، صيانة للممنوع عن مفارقة المنكر" (الفزالي، دت، ٣٢٧/٣).

الغيبه في اللغة:

الغيبه: من الغيب "وهو كل ما غاب عنك" (ابن منظور، دت، ٦٥٤/٦؛ والفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ١٥٥). وسميت بذلك؛ لغيب المذكور حين ذكره الآخرون.

٢- ما دوافع الغيبة والتنمية؟ وما آثارهما؟

٣- ما الوسائل المتبعة للاحساب على الغيبة والتنمية وما أساليبه؟

٤- ما أهم الآثار المترتبة على الاحساب على الغيبة والتنمية في المجتمع.

خامساً: تقسيم الدراسة

يتكون البحث من مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: في بيان أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومنهج البحث، وتقسيم الدراسة.

المبحث الأول: مفهوم الاحساب على الغيبة والتنمية.

المبحث الثاني: مشروعية الاحساب على الغيبة والتنمية وأهميته.

المبحث الثالث: دوافع الغيبة والتنمية وآثارهما.

المبحث الرابع: وسائل الاحساب على الغيبة والتنمية وأساليبه.

المبحث الخامس: آثار الاحساب على الغيبة والتنمية في المجتمع.

وخاتمة: وفيها أهم النتائج.

- فهرس المصادر والمراجع.

سائلاً المولى لإخلاص النية وصلاح العمل، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

الطرف الآخر فكل ذلك حرام داخل في معنى الغيبة"
(الجار الله، ١٤٥٥، ١٥ - ١١).

التميمة في اللغة:

التميمة: هي الصوت الحثي من حركة شيء أو وطء قدم، المنتم بكسر فتحة النسم " (فياض، ١٤٥٨هـ، ٣٥) وإنما يطلق - في الأكثر - على من يتم قول الغير إلى القول فيه... كما تقول: فلان يتكلم ليك بكلنا وكلنا (الغزالي، ١٩٩٠م، ١٩٦).

التميمة في الاصطلاح:

عرفها العلماء بتعريفات عديدة، منها ما يلي:

- التيممة هي: "تقل كلام الناس بعضهم إلى بعض على جهة الإفساد بينهم" (التنويري، ١٤١٥هـ، ٩٦/٢؛ والبيشي، ١٩٨٧م، ٤٥).
- وتقول: "هي أن يبلغ إنساناً عن آخر قولاً مكروهاً" (الجاحظ، ١٤١٥هـ، ٣١).

- والتّمَام: "هو الذي يتحدث مع القوم فينم عليهم فيكشف ما يكره كشفه سواء كرهه المنقول عنه أو للمتقول إليه" (البرجاني، ١٤٥٧هـ، ٣٠٢).

وقال الغزالي - رحمه الله -: "التميمة في الأصل تقل قول الغير إلى المتقول فيه، وليست التيممة مختصة به، بل حثّها كشف ما يكره كشفه سواء كرهه المنقول عنه أو للمتقول إليه، بالقول أو بالكتابة أو بالرمز أو بالإيماء، وسواء كان المتقول من الأفعال أو من الأقوال، بل حقيقة التيممة إفساء السر وهتك السرّ هما يكره كشفه" (الغزالي، د.ت، ١٥٦/٣).

قال ابن منظور - رحمه الله -: "الغيبية من الاختياب وهو أن يتكلم خلف إنسان مستور بسوء أو بما يهينه لو سمعه وإن كان فيه" (ابن منظور، د.ت، ١٦٥٦/٦ ومصطفى، د.ت، ٦٦٧/٢).

الغيبية في الاصطلاح

عرفها النبي ﷺ بقوله (أتدرون ما الغيبة؟ قالوا: الله ورسوله أعلم، قال: ذكرك أخاك بما يكره)^(١) وقيل: "الغيبية ذكر الإنسان في غيبه بما يكره" (النووي، ١٤١٥هـ، ١١٧/١٦).

وقيل: "الغيبية أن يذكر الإنسان في غيبه بسوء وإن كان فيه" (ابن الأثير، د.ت، ٣٩٩/٣).

وقيل: "الغيبية: أن يذكر الإنسان غيره بما فيه من عيب من غير أن يحوج إلى ذكره" (الراغب، ١٤١٨هـ، ٤٧٥/٢).

وقال الغزالي - رحمه الله -: "أعلم أن حَدَّ الغيبة أن تذكر أخاك بما يكرهه لو بلغه، سواء ذكرته بتقص في بطنه أو نسيه، أو في خلقه، أو في فعله، أو في قوله، أو في دينه، أو في دنياه، حتى في ثوبه وداره ودايته" (الغزالي، د.ت، ١٤٣/٣).

وقال الشيخ عبد الله الجار الله - رحمه الله -: "والغيبية لا تقتصر على الكلام باللسان، وإنما كل حركة أو إشارة أو إيماء، أو تمثيل، أو تمريض، أو همزة، أو لزة، أو همزة، أو كتابة أو أي شيء يفهم منه تنقيص

(١) صحيح مسلم. كتاب الوصاية والآداب، باب تحريم الغيبة، رقم ٢٥٨٩، ٢٠٠١/٤.

وَيُؤْمِنُونَ بِأَمْرِ ﴿٥٩﴾ وقال جل جلاله: ﴿الَّذِينَ
يُؤْمِنُونَ أَرْسُولَ اللَّهِ الْأَمْرَ الَّذِي يَخُذُونَهُ مَكُونًا
وَتَعْمَلُونَ فِي الْأَعْيَادِ وَالَّذِينَ يَأْمُرُهُم بِالْعَمْرِوْفِ
وَيَنْهَوْنَهُم عَنِ الْمُنْكَرِ ﴿٦٠﴾ وقال جل وعلا:
﴿وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ وَالَّذِينَ يَتَّبِعُونَ بِأَمْرِ رَبِّهِمْ
وَالَّذِينَ يَأْمُرُونَ عَنِ الْمُنْكَرِ ﴿٦١﴾ وقال سبحانه:
﴿وَلَا تَكُنْ مِمَّنْ يَدْعُونَ إِلَى الْكُفْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْعَمْرِوْفِ
وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِسُونَ ﴿٦٢﴾

ولامية كان رسول الله ﷺ الإمام الأول في الدعوة
إلى الله، والأسوة والقوة لمن أمروا بالمعروف ونهوا
عن المنكر، فكان أمراً بكل معروف، ونهياً عن كل
منكر من خلال الحسبة القولية والتطبيقات العملية التي
جاءت في سياق الترفيق في القيام بها والتحليل من
التهاون بها، ومن ذلك:

- ما رواه أبو سعيد الخدري رضي الله عنه قال: سمعت
رسول الله ﷺ يقول: (من رأى منكم منكراً فليغيره
يده، فإن لم يستطع فليسله، فإن لم يستطع فليقلبه،
وذلك أضعف الإيمان) (٥٩).

(٥٩) سورة آل عمران، آية ١١٠.

(٦٠) سورة الأعراف، آية ١٥٧.

(٦١) سورة هود، آية ٧١.

(٦٢) سورة آل عمران، آية ١٠٤.

(٦٣) صحيح مسلم: كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر
من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف
والنهي عن المنكر واجب، رقم ٤٩، ٦٩/١.

وخلاصة القول أن مفهوم "الاحصاء على الفية
والنميعة" هو: "فاعلية المجتمع في اختيار الوسائل
والأساليب المناسبة للإنكار على الفية والنميعة
ومنتهما وتغييرهما".

المبحث الثاني

مشروعية الاحصاء على الفية والنميعة والامية
للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في الإسلام مكتاة
عظيمة ومنزلة رفيعة لهر "قطب الأعظم في الدين،
وهو المهمة التي أتمت الله لها النبيين أجمعين"
(الغزالي، د.ت، ٣٠٦/٢) وهو "من أوجب
الأعمال وأفضلها وأحسنها عند الله" (ابن تيمية،
د.ت، ١٣٤/٢٨).

وتحقيق ذلك "أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
من أعظم واجبات الشريعة المطهرة، وأصل عظيم من
أصولها، وركن مشيد من أركانها، وبه يكمل نظامها،
ويرتفع منامها" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ١/٣٦٩).
أمر الله به في كتابه الكريم في مواضع متعددة،
وبأساليب مختلفة، ففرقه بالإيمان، وجعله من أوصاف
حاتم النبيين، وخصائص المؤمنين، وسيباً لخيرية الأمة
وتكيتها في الأرض، واختص القائلين به بالصلاح في
الدنيا والآخرة، قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْهِمُ أَنْ يُقِيمُوا
لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ

- وعن عائشة - رضي الله عنها - قالت: سمعت رسول الله ﷺ يقول (مروا بالمعروف وانها من المنكر بل أن تدعوا فلا يستجاب لكم)^(١٠).
- وعن عبد الله بن مسعود ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: (ما من نبي بعث الله في أمة قبلي إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنته ويقتدون بأمره، ثم إنها تخلف من بعدهم خلوف يقولون ما لا يفعلون، ويعملون ما لا يؤمرون، فمن جاهدهم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدهم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدهم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل)^(١١).

وكذلك قيامه بالاحتساب العملي مع من صدر منه منكراً من المنكرات، ومن تطبيقات ذلك:

- ما رواه أبو هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ مر على صبرة طعام، فأدخل يده فيها فالتص أصابعه بلالا، فقال: ما هذا يا صاحب الطعام؟ قال: أصابعه السماء يا رسول الله. قال: أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس، من غش فليس مني^(١٢).

(١٠) سنن ابن ماجه. كتاب الفتن، باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، رقم ٤٠٠٤، ١٣٣٧/٢، صحيح سنن ابن ماجه. الألباني رقم ٣٣٣٥، ٣٦٧/٢.

(١١) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب بيان كون النبي من المنكر من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب، رقم ١٥٠، ٦٩/١-٧٠.

(١٢) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ: " من غشنا ليس منا " رقم ١٩٠٢، ٩٩/١.

قال ابن القيم - رحمه الله -: " وهي صفة وصف الله بها هذه الأمة، وفضلها لأجله على سائر الأمم التي أخرجت للناس " (ابن القيم، ١٤١٩هـ، ٢٤٠). وقال ابن عثيمين رحمه الله: " وهذه الخيرية التي فرضها الله لهذه الأمة إنما يأخذ بمظهر منها من عمل هذه الشروط من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله " (ابن عثيمين، ١٤١٣هـ، ١/٥١٣) وذكر ابن جرير - رحمه الله -: " أن عمر بن الخطاب ﷺ قال في حجة حجها ورأى من الناس رجة سيئة فقرأ هذه: ﴿ كُفُّوا حَتَّىٰ آمُرَ بِأَمْرٍ مُّشْكِرٍ وَنَهَىٰ عَنْ نَهْيٍ مُّكْرَمٍ ﴾^(١٣) ثم قال: يا أيها

(١٣) أحمد في المسند رقم ١٨٣٩، ٤٢٧/٢، وقال عنه محققه: [سنداه صحيح].

(١٤) سورة آل عمران، آية (١١٠).

(١٥) سورة آل عمران، آية (١١٠).

النبي ﷺ في الحديث الذي رواه أبو داود عن أبي هريرة
 ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ لما سئل عن الغيبة فقال:
 (ذكرك أحك ما يكره، قيل: أفرأيت إن كان في أخي ما
 أقول؟ قال رسول الله ﷺ: إن كان فيه ما تقول فقد
 اختبته، وإن لم يكن فيه ما تقول فقد بهته) ^(١١) (ابن
 كثير، ١٤١٣هـ، ٢٢٥/٤).

وقال السعدي - رحمه الله -: "وفي هذه الآية
 دليل على التحذير الشديد من الغيبة، وأنها من
 الكبائر، لأن الله شبهها بأكل لحم الميت وذلك من
 الكبائر" (السعدي، ١٤١٠هـ، ١٣٨/٧).

كما ذم الله عز وجل النعمة وفاعلها، فقال
 سبحانه: ﴿وَلَا تُخْفِ كُلَّ عِلَاقٍ تُؤْمِنُ ﴿٦٠﴾ هَكَذَا تَقَالَمُ
 وَيَتِيمِ ﴿٦١﴾ تَتَنَاجَوْنَ لِلْغِيْبِ تُنَمِّوهُ ﴿٦٢﴾ عَتِلَ بَعْدَ ذَلِكَ

رَبِّي ﴿٦٣﴾ حيث أمر الله تعالى بمجانبة التمامين اللذين
 يفسدون بالسماعة ويفرقون بين المؤمنين بالوشاية، قال
 الشوكاني - رحمه الله -: "الهماز: المفتاب للناس"
 (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٢٦٨/٥) وقال ابن كثير -
 رحمه الله -: "يعني: الذي يمشي بين الناس ويحرف
 بينهم، ويتقل الحليج لفساد ذات البين، وهي الحافلة
 " (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٤٢٦/٤) وقال السعدي -
 رحمه الله -: "هماز أي كثير العيب للناس، والطعن
 فيهم بالغيبة والاستهزاء وهش ذلك" (السعدي،

فوقهم، فقالوا: لو أننا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ
 من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن
 أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً) ^(١٢).

إن الغيبة والتميمة من أخطر آفات اللسان فشا
 وضرراً، وأكثرهما قبحاً وخطراً على المجتمعات
 والأفراد، فهما تفسدان القلوب، وتجليبان العلوات،
 وتورثان النزاعات والفن، وهما داء من أهلك الأدواء
 التي يتلى بها الأفراد والمجتمعات، ولهذا جاء تحريمهما
 في الكتاب والسنة لما فيهما من الآثار السيئة على الفرد
 والمجتمع الذي تنتشر فيه مما سيأتي بيانه - إن شاء
 الله -.

نهى الإسلام عن الغيبة والتميمة، وأكد على
 حرمتها باعتبارهما من مساوئ الأفعال، ومستحب
 الأقوال، وكبار الخيوب:

قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنْ
 أَلْقَى إِلَيْكُمُ النَّفْسَ الَّتِي دُونُهَا تُفْتَسَرُ وَلَا تَنسَوْنَ أَن لَّكُمْ بِهِنَّ حَقٌّ فَمَا تَعْلَمُونَ أَنَّ
 لَكُمْ فِيهِنَّ حَقًّا وَأَقْرَبُوا إِلَهُ أَنْ يَقُولَ رَبِّي كُنْ ﴿١٠٠﴾ وهذا النهي
 في غاية التفهيم من الغيبة، حيث أكرر على متعاطيها
 أعظم النكير، وصور العقاب بأشجع صورة، قال ابن
 كثير - رحمه الله -: "فيه نهى عن الغيبة، وقد أمرها

(١٩) صحيح البخاري، كتاب الفسقة، باب هل يفرع في الفسقة؟
 والإستبصار، رقم ٢٤٩٣، ١٥٢/٣.
 (٢٠) سورة الحشرات، آية (١٢).

(٢١) سبل مخرجه.
 (٢٢) سورة القلم، (الآيات: ١-١٢).

١٤١٠هـ، ١٤٤٦/٧.

غلظ تحريم الدماء والأموال والأعراض والتحليل من ذلك، ويؤكد حق المسلم على المسلم وضرورة سلامته من لسانه وبهذه، وأن الوقوع في القية والتميمة فيه انتهاك لحرمه المسلم التي أوجب الإسلام حفظها وصونها.

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه) ^(٣٧).

قال ابن النضر - رحمه الله -: "قد حرم النبي ﷺ القية مودعاً بذلك أمته، وقرن تحريمها إلى تحريم الدماء والأموال ثم زاد تحريم ذلك تأكيداً بإعلامه بأن تحريم ذلك كحرمه البلد الحرام في الشهر الحرام" (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ٢/٢٣٧).

- وعن أبي هريرة الأسلمي رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (يا معشر من آمن بلسانه ولم يدخل الإيمان قلبه لا تغتابوا المسلمين ولا تتبعوا عوراتهم، فإنه من يتبع عوراتهم يتبع عورة الله عورته، ومن يتبع عورة الله يفرضه في بيته) ^(٣٨) قلل قوله ﷺ على أن القية من شعار المنافقين، وأن الأجزاء من جسد العمل، وأن الله

القصة، باب غلظ تحريم الدماء والأعراض والأموال، رقم ١٦٧٩، ١٣٠٥/٣ - ١٣٠٦.

(٣٦) صحيح مسلم، كتاب الوصية والآداب، باب تحريم هدم المسلم وعمله واستخاره ودمه وماله وعرضه، رقم ٢٥٦٤، ١٩٨٦/٤.

(٣٧) أحمد في المسند، رقم ١٩٦٦٤، ٣٢٤/١٥، وقال عنه محققه: إسناده صحيح؛ ومنه في دار الحديث. كتاب الأدب، باب في القية، رقم ٤٤٨٠ / ١٩٢٤، وصحيح سنن أبي داود. الألبان، رقم ٤٠٨٣، ٩٢٣/٣.

- وقال جيل جلاله: ﴿وَلَيْسَ كَيْدُ هَمَزَةٍ لَهْمَزَةٍ﴾ قال الشوكاني - رحمه الله -: "سئل ابن عباس - رضي الله عنهما - عن قوله: ﴿وَلَيْسَ كَيْدُ هَمَزَةٍ لَهْمَزَةٍ﴾ قال: "هو المشاء بالتميمة، المرفق بين الجمع، المرفق بين الإخوان" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٤٩٤/٥).

"والهمز يكون بالفعل كالتميم بالعين احتضاراً وازدراء، والهمز: باللسان، وتدخل فيه القية" (الشفيعي، ١٤١٥هـ، ٦٣٠/٧).

وقال جيل وعلا: ﴿يَتَأْتِيهِ الْبُيُوتُ بِكُفْرٍ لَّئِنْ لَمْ يَرْكَبْهُ لَأَخْلَقَ مِنْ نَارٍ مَثَقَفَاتِ الْأَعْيُنِ وَمَعَهُ جَهَنَّمَ خَالِدًا فِيهَا وَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ ^(٣٩).

وقد أوضحت السنة القولية والعملية خطورة القية والتميمة وأثرهما السيئ في سياق التهيب من الوقوع في القية والتميمة والتغيير منها:

لكن أبي بكر رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال في خطبته يوم النحر بمنى في حجة الوداع: (إن دعاءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام، كحرمة يومكم هذا، في بلدكم هذا في شهركم هذا) ^(٤٠) قلل هنا على توكيد

(٣٨) سورة الطه، آية (١).

(٣٩) سورة الحجر، آية (٦).

(٤٠) معلق عليه: صحيح البخاري. كتاب المنازل، باب حصة الوداع، رقم ٤٤٠٦، ١١٤٨/٥ وصحيح مسلم. كتاب

- وعن ابن عباس - رضي الله عنهما - قال: مرّ النبي ﷺ بقرين فقال: (إنهما ليعلمان، وما يعلمان في كبير: أما أحدهما فكان لا يستتر من البول، وأما الآخر فكان يمشي بالنميمة)^(٣٠).

فالغيبة والنميمة من أسباب هلاك القبر، ودخول النار - والعياذ بالله - ، قال النووي - رحمه الله - :
"وسبب كونهما كبيرين أن عدم التستر من البول يلزم منه بطلان الصلاة فتركه كبيره بلا شك، والمشي بالنميمة والسعي بالقصا من أقبح القبايح لاسيما مع قوله ﷺ (كان يمشي) بلفظ (كان) التي للحالة المستمرة غالباً (النووي، ١٤١٥هـ، ١٧٢/٣).

- وعن حذيفة ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (لا يدخل الجنة غمام)^(٣١) وفي رواية: (لا يدخل الجنة قتات)^(٣٢) وأي خسارة للنام والقتات أعظم من حرمانه من دخول الجنة.

قال ابن حجر - رحمه الله - : "وقيل الفرق بين القتات والنام: أن النام الذي يحضر القصة فيقتلها،

سيجازه بكشف مساويه بسوء صنيعه ولو كان في يده عتقاً من الناس، قال محمد شمس الحق عظيم آبادي - رحمه الله - : "والحديث فيه تنبيه على أن غيبة المسلم من شعار المتأفق لا المؤمن، وفيه الوعيد بكشف الله عيوب الذين يتبعون عورات المسلمين ومجازاتهم بسوء صنيعهم، وكشف مساوئهم ولو كانوا في بيوتهم مخضين عن الناس" (الحق آبادي، ١٤١٠، ١٣/١٥٣).

- وعن سعيد بن زيد ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إن من أرى الربا الاستطالة في عرض المسلم بغير حق)^(٣٣) وذلك باحتشاره والترفع عليه والوقعة فيه، فإذا كان الربا يضر الكيان المالي للأمة فإن الغيبة تدمر الكيان الخلقي لها.

- وعن أنس بن مالك ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (ما عرج بي مروت يقوم لهم أظفار من نحاس يخمشون وجوههم وصدورهم قتل: من هؤلاء يا جبريل؟ قال: هؤلاء الذين يأكلون لحوم الخمرات ويقعون في أهراضهم)^(٣٤) حيث بين النبي ﷺ سوء عاقبة أصحابها حيث يسلم الله على المتألمين يوم القيامة أظفارهم النحاسية التي يخمشون بها وجوههم وصدورهم.

(٢٨) سنن أبي داود. كتاب الأدب، باب في القصة رقم ٤٤٨٦، ١٣/١٥٢ وصحيح سنن أبي داود. الألبان رقم ٤٠٨١، ٩٢٣/٣.

(٢٩) سنن أبي داود. كتاب الأدب، باب في القصة رقم ٤٤٨٦، ١٣/١٥٢-١٥٣ وصحيح سنن أبي داود. الألبان رقم ٩٢٣/٣، ٤٠٨٢.

(٣٠) متفق عليه: صحيح البخاري. كتاب الوضوء، باب ما جاء في غسل البول رقم ٢١٨، ١٦٩/١ وصحيح مسلم. كتاب الطهارة، باب الدليل على نجاسة البول ووجوب الاستبراء منه رقم ٢٩٢، ٢٤١-٢٤٠/١.

(٣١) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب بيان غلط تحريم النميمة رقم ١٠٥، ١٠١/١.

(٣٢) متفق عليه: صحيح البخاري. كتاب الأدب، باب ما يكره من النميمة رقم ٦٠٥٦، ١١٤/٧ وصحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب بيان غلط تحريم النميمة رقم ١٠٥، ١٠١/١.

من الأحاديث يبلغ في اللّم لها هذا المبلغ* (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠٠).

وقال المباركفوري - رحمه الله -: "الغنى أن الغيبة لو كانت مما يمزج بالبحر لغيرته عن حاله، مع كثرة وغواربه، فكيف بأعمال نزرة خلطت بها" (المباركفوري، ١٤١٠هـ، ١٧٧/٧).

وهن جابر - رضي الله عنهما - قال: كنا مع النبي ﷺ فارتفعت ريح جيفة متنة، فقال رسول الله ﷺ: (أتدرون ما هذه الريح؟ هذه ريح الذين يختابون المؤمنين)^(٣٦).

- وعن أسد الله قال: كانت العرب يخدم بعضها بعضاً في الأسفار، وكان مع أبي بكر وعمر رجل يخدمهما، فتأما، واستيقظا ولم يهين طعاماً، فقال: إن هذا ليؤاتم نوم نبيكم ﷺ فأيضاً فقالا: انت رسول الله ﷺ، قتل له: إن أبا بكر وعمر يقرء أنك السلام، وهما يستأذنانك فقال: أقرئهما بالسلام، وأخبرهما أنهما قد اتلما؟ ففرعا، فجاءا إلى النبي ﷺ فقالا: يا رسول الله؟ بعثنا إليك نستأذك، فقلت: قد اتلما، فأبى شيء اتلما؟ فقال: يلحم أخيكما، إني لأرى لحمة بين ثيابكم، قالوا: يا رسول الله فاستغفر لنا، قال: هو فليستغفر لكما)^(٣٧).

والغيبة والتنمية عزمتان بإجماع أهل العلم لما جاء

والفتات الذي يتسمّع من حيث لا يعلم به ثم يقل سمعه" (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ٥٨١/١٠ - ٥٨٢).

- وعن عبد الله بن مسعود ﷺ قال: إن حمداً ﷺ قال: (ألا أنبئكم ما المفضّة؟ هي التنمية القتالة بين الناس)^(٣٨).

- وعن أبي هريرة ﷺ قال: قال النبي ﷺ: (تجد من شر الناس يوم القيامة عند الله ذا الوجهين، الذي يأتي هؤلاء بوجه، وهؤلاء بوجه)^(٣٩).

- وعن عائشة - رضي الله عنها - قالت: قلت للنبي ﷺ: حسبك من صنية كذا وكذا - تعني قصيرة - قال: (لقد قلت كلمة لو مزجت بماء البحر لمزجته) قالت: وحكيت له إنساناً فقال: (ما أحب أني حكيت إنساناً وأن لي كذا وكذا)^(٤٠) قال النووي رحمه الله -: "مزجته: أي خلطته بخالطة يتغير بها طعمه، أو ريحه لثقلته وقبحها، وهذا الخليط من أبلغ الزواجر عن الغيبة، أو أعظمها، وما أعلم شيئاً

(٣٣) صحيح مسلم . كتاب الوصلة والأدب ، باب تحريم التنمية رقم ٢٦٠٦/٤ ، ١٠١٢.

(٣٤) متفق عليه : صحيح البخاري . كتاب الأدب ، باب ما قيل في ذي الرحمن رقم ٦٠٥٨/٧ ، ١١١٤/٧ وصحيح مسلم . كتاب الوصلة والأدب ، باب ذي الرحمن وتحريم فعله رقم ٢٠١١/٤ ، ١٠١٢.

(٣٥) سنن الترمذي . كتاب صفة القيامة ، باب ٥١ رقم ١٦٦٠/٢٥ ، ١٦٦٠/٢٥ وصحيح سنن الترمذي . الألباني رقم ٢٦٣٧-٢٦٣٦ ، ١٣٠٦/٢ وسنن أبي داود . كتاب الأدب ، باب في الغيبة رقم ٥٤٨٧٥/١١٢٣ وصحيح سنن أبي داود . الألباني رقم ٤٠٨٠ ، ٩٢٣/٣.

(٣٦) أحمد في المستدرج رقم ١٤٧٢٠ ، ٥٤٠/١١ ، وقال عنه محققه : إسناده صحيح .

(٣٧) سلسلة الأحاديث الصحيحة . الألباني رقم ٢٦٠٨ ، ٢١١/٦.

هادي لي ولياً فقد آذنته بالحروب^(٣٦٥)،
وعن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال:
(إن من إجلال الله تعالى إكرام ذي الشبهة المسلم،
وحامل القرآن غير الغالي فيه ولا الجاني عنه، وإكرام
ذي السلطان المقسط)^(٣٦٦)، وقال الطحاوي - رحمه
الله -: "وعلماء السلف من السابقين ومن بعدهم من
التابعين، أهل الحبر والأجر، وأهل الفقه والنظر لا
يذكرون إلا بالجميل، ومن ذكرهم بسوء فهو على غير
سبيل" (ابن أبي العز، ١٣٩١هـ، ٥٩).

وقال ابن عساکر - رحمه الله -: "واعلم يا أخي
وقتنا الله ولهاك لرضاته وجعلنا عن يخشاه ويتبعه حق
تقاته أن نخوم العلماء مسمومة، وعادة الله في هتك
أستار متصفهم معلومة؛ لأن الوقعة فيهم بما هم منه
يراه أمره عظيم، والتناول لأعراضهم بالزور والافتراء
مرتفع وخيم، والاختلاف على من اختارهم الله منهم
لنشر العلم خلق ذميم" (ابن عساکر، ١٣٩٩هـ،
١٠٥).

ويشتد القبح ويتعظم الذنب واللمم إذا وقعت الغيبة
والنميمة عن يتسبب إلى أهل العلم والصلاح والزهد
والورع فيجتمع في ذلك بين تزكية النفس ودم الفجر،
والرياء والعياذ بالله، قال الغزالي - رحمه الله - :

(٣٨) صحيح الإمام البخاري . كتاب الرقاق ، باب التواضع . رقم
٦٥٠٢ ، ٧٤٣٧-٧٤٤٤ ، وهو من أقرانه رحمه الله .

(٣٩) سنن أبي داود . كتاب الأدب ، باب في تدليل النفس منازلهم
رقم ٤٨٤٣ ، ١١٦٢/٥ ، وصحيح سنن أبي داود . الألبان . رقم

فيهما من الوعيد الشديد في القرآن والسنة كما تقدم،
ولما فيهما من إيقاع العداوة والبغضاء بين المسلمين،
قال النووي - رحمه الله -: "عن حكم الغيبة
والنميمة" إتيهما عبرتان بإجماع للمسلمين، وقد تظاهر
على تحريمهما الدلائل الصريحة من الكتاب والسنة
وإجماع الأمة" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٢٩٩).

وقد نقل القرطبي - رحمه الله - الإجماع على أن
الغيبة من الكبائر، لأن أحد الكبيرة صادق عليها،
ولأنها مما ثبت الوعيد الشديد فيه" (القرطبي، د. ت،
٣٣٧/١٦).

وقال المنذري - رحمه الله -: "أجمعت الأمة
على تحريم النميمة وأنها من أعظم اللغو عند الله
عز وجل" (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ٢٦/٢، وابن
حجر، ١٤٢٠هـ، ٤٧٢/١٠).

وقال النووي - رحمه الله -: "اعلم أن الغيبة كما
يحرم على المكتتب ذكرها، يحرم على السامع استماعها
وإقرارها" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠١)؛ لأن جميع
المفاسد المترتبة عليها تتعلق بطريقها المكتتب والمستمع
لنفيها.

إن من أشد أنواع الغيبة جرماً وأقبحها دنياً وأعظمها
أكراً غيبة وفاة الأمر، وأهل العلم والفضل؛ لأن
القبح فيهم يزهد الناس فيما شغلهم، ولما في غيبة
الوفاة من الضرر على الإسلام والمسلمين، فمن أبي
هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (إن الله قال من

هو، ما على ظهر الأرض شيء أحق لطول سجن من لسان" (١١).

وهن زيد بن أسلم عن أبيه أن عمر بن الخطاب دخل على أبي بكر الصديق وهو يجلس لسانه، فقال له عمر: مه فخر الله لك، فقال أبو بكر: إن هذا أوردني الموارد" (١٢).

وهذا يؤكد أن من أهم الفضائل والآداب التي يحفظ بها المرء الإيمان، ويستجلب بها رضا ربه الرحمان حفظ اللسان عما لا يميل إلى الإنسان من باطل القول ولغو الكلام، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت) (١٣).

قال النووي رحمه الله: "اعلم أنه ينبغي لكل مكلف أن يحفظ لسانه عن جميع الكلام إلا كلاماً تظهر الصلحة فيه، ومتى استوى الكلام وتركه في المصلحة، فالتمة الإمساك عنه، لأنه قد ينجر الكلام المباح إلى حرام أو مكروه، وذلك كثير في المادة، والسلامة لا يعذبها شيء" (التنوير، ١٤٠٣ هـ، ٣٠١).

"وأخبت أنواع الغيبة غيبة القراء المراءين فإنهم يفهمون المقصود على صيغة أهل الصلاح ليظهروا من أنفسهم التعف عن الغيبة، ويفهمون المقصود ولا يدرون بههلهم أنهم جمعوا بين قاحتين الغيبة والرياء" (الغزالي، دت، ١٤٣/٣، وابن النحاس، دت، ١٧٨).

وبهذا كانت الغيبة والتميمة من كبائر الذنوب، ومن أشدها جرماً وأكثرها ضرراً بالأفراد والمجتمعات، قال الشيخ عبدالمعز بن باقر - رحمه الله - : " وإنما حرمت الغيبة والتميمة ؛ لما فيهما من السعي بالإفساد بين الناس وإيجاد الشقاق والفوضى، وإيقاد نار العداوة والنيل والحسد والتفاق، وإزالة كل مودة وإمالة كل محبة بالتضيق والتخصام والتناظر بين الإخوة للتصافين، ولما فيهما أيضاً من الكذب والفكر والحيلة والتلذذ وكيل التهم جزافاً للأبرياء، وإرخاء العنان للسب والشتم وذكر القبايع، ولأنهما من عناوين الجبن والندامة والضعف، هذا إضافة إلى أن أصحابهما يتحملون ذنباً كثيرة تجر إلى غضب الله ومخطئه وأليم عقابه" (١٤).

ولهذا كان سلف الأمة وخيارها يمشون خطير اللسان، ويحاذرونه غاية الحذر، ويتحفظون من الكلام خشية الوقوع في الأضرار بغير حق.

فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال "والذي لا إله إلا

(١٠) للوقوع الرسمي لملحة الشيخ عبد العزيز بن باقر على الامتعت .
ملامات الشيخ رحمه الله تحت عنوان (تصحيح ملحة حول بعض كبائر الذنوب) .

(١١) كتاب الزهد . الإمام أحمد ، رقم ٨٩٢ ، ٢٣٧ .

(١٢) للرفق . كتاب الكلام ، باب ما جاء فيها بخلاف من اللسان رقم ٩٨٨/٢ ، ١٢ .

(١٣) مطلق عليه : صحيح البخاري . كتاب الرقاق ، باب حفظ اللسان رقم ٦٤٧٨/١٢٣٦ وصحيح مسلم . كتاب الإيمان ، باب لمحت على إكرام أخبار والضيف وأزوم الصمت إلا حسن الخبر ، وكون ذلك من الإيمان رقم ٤٧ ، ٦٨/١ .

المبحث الثالث

دوافع الغيبة والنميمة وآثارها

أولاً: دوافع الغيبة والنميمة:

من نسلم به في الدراسات الاجتماعية أن الفرد لا يمكن أن يقدم على سلوك معين دون أن يكون وراء هذا السلوك دافع معين، فالدافع هو "كل ما يحرك السلوك ويوجهه نحو هدف من الأهداف نعتياً كان هذا السلوك أو حركياً" (متصور وآخرون، ١٩٧٨م، ١١٣).

أو "ما يدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين أو تفتير معين في داخل الكائن الحي أو سلوكه إزاء مواقف معينة" (الجن والقاضى، ١٤٠١هـ، ٣١، ونشواتي، ١٤٠٥هـ، ٢٠٦).

فهو في مصطلح الدراسات الاجتماعية لا يخرج عن كونه قوة محركة للسلوك تجاه أهداف وأغراض معينة، ولذا فإن موضوع الدافعية للغيبة والنميمة يكشف عن الأسباب والبواعث التي تقف وراءها من حيث تنوعها وتعددتها من خلال الكيفية التي يتصرف من خلالها المكتتاب والنمام لإشباع دوافعهما المتعددة والمتنوعة.

إن من أهم الغايات الساعية التي حققها الإسلام وعني بها تحقيق الأخوة بين المسلمين، وتعزيز العلاقة بين المؤمنين بما شرعه من النظم والآداب، القائم على إتباع المنهج السليد في السمو بالنفس والرفي بها، والحض على كل ما يؤدي إلى وحدة المسلمين وتقارب قلوبهم، وتقوية روابط الأخوة والمحبة بينهم، وعدم الاعتداء عليهم سواء أكان ذلك العنوان بدنياً بالضرب

ومن حفظ اللسان طول الصمت إلا عن خير فعن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنهما - قال: قال رسول الله ﷺ: (من صمت نجا) (٤١).

قال الغزالي - رحمه الله - "اعلم أن خطر اللسان عظيم، ولا نجاة من خطره إلا بالصمت، فلذلك مدح الشرع الصمت وحث عليه" (الغزالي، دت، ١٠٨/٣).

وقال ابن حبان - رحمه الله - "لواجب على العاقل لزوم السلامة بترك التجسس عن عيوب الناس، مع الاشتغال بإصلاح عيوب نفسه، فإن من اشتغل بعيوبه عن عيوب غيره أراح بدنه، ولم يتعب قلبه، فكلمنا أطلع على عيب نفسه هان عليه ما يرى مثله من أخيه، وإن من اشتغل بعيوب الناس عن عيوب نفسه عمي قلبه وتعب بدنه، وتعلم عليه ترك عيوب نفسه، وإن من أعجز الناس من عاب الناس بما فيهم، وأعجز منه من عابهم بما فيه، ومن عاب الناس عابوه" (ابن حبان، ١٤١٤هـ، ١٢٥) ولذا فإن "من عود لسانه ذكر الله، صان الله لسانه من الباطل واللفو، ومن يس لسانه عن ذكر الله تعالى ترطب بكل باطل ولفو وفحش، ولا حول ولا قوة إلا بالله" (ابن القيم، ١٤٢٥هـ، ٩٩).

(٤١) أحمد في المسند رقم ٦٤٨١، ٣٦-٣٧، وقال عنه محققه: إسناده صحيح وسلسلة الأئمة الصحيحة. الألبان رقم ٧٧٢، ٥٣٦.

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت)^(٤٧).

- وعن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (لا تبغضوا، ولا تحاسدوا، ولا تباغضوا، ولا تكونوا عباد الله إخواناً، ولا يحمل لمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاثة أيام)^(٤٨).

- وعن ابن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البلي)^(٤٩).

وحيث كانت الغيبة والتنمية عاملاً خطيراً، ومعولاً دائماً في تقويض المجتمع وإفساد علاقاته فإنها تظهر في سلوكيات كثيرة ذات تأثير اجتماعي سيئ، وترجع إلى عوامل ودوافع تحركها يكاد كل واحد منها يكون سبباً لارتكابها.

وتنوع الدوافع المؤدية للغيبة والتنمية بأغماط متعددة من السلوك هي على النحو التالي (الغزالي، دت، ١٥٦/٣؛ وابن قدامة، ١٤٠٧هـ، ١١٧١؛ والبيهقي، ١٤٢٣هـ، ٣١-٣٣):

(٤٧) سنن ترمذ.

(٤٨) مثل عليه: صحيح البخاري. كتاب الأدب، باب ما ينبغي من التحاسد والتباغض رقم ١١٦٦/٦٠٦٥٢٧ وصحيح مسلم، كتاب الوصية والأدب، باب تحريم التحاسد والتباغض والتباغض رقم ٢٥٥٩/٤، ١٩٨٣.

(٤٩) سلسلة الأحاديث الصحيحة الألباني رقم ٣٢٠، ٦٣٤/١.

أو بإراقة الدماء والقتل أو كان هذا الإيذاء بالسب والشتم والقتل، أو بالسخرية والتحقير، أو بالغبية، أو بتتبع عورات الناس وكشفها، والتعليق من ذلك.

وإذا كان الإسلام أوجب حسن الخلق مع المسلم، ورعاية حرمة، وصيانة عرضه من كل ما يشينه، فإنه وضع آداباً لحماية العلاقات الاجتماعية مما يحفظها من التفرق والتمزق، ومن ذلك الوعيد لمن قطع خيروطها ويمكر صفوها من خلال النهي عن منكرات اللسان والأخلاق الكائنية والتنمية، والنهي عن التباغض والتقاطع، والتجسس والفكر والكذب والظلم وقبح القول وبذاءة اللسان.

فمن جابر بن عبد الله - رضي الله عنهما - قال سمعت النبي ﷺ يقول: (المسلم من سلم للمسلمون من لسانه ويده)^(٥٠).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (أتدرون ما القلس؟ قالوا: القلس قينا من لا درهم له ولا متاع، قال: إن القلس من أمتي، يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيمطى هذا من حسنة، وهذا من حسنة، وهذا من حسنة، فإن فنيت حسنة قبل أن يقضي ما عليه، أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار)^(٥١).

(٥٠) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب بيان فضل أهل الإسلام رأي أموره الفصل رقم ٤١، ٦٥/١.

(٥١) صحيح مسلم. كتاب الوصية والأدب، باب تحريم الظلم رقم ٢٥٨١/٤، ١٩٩٧.

اخرى في المزاج لما فيه من نعيم العاقبة، ومن التوصل إلى الأعراس، واستجلاب الضغائن، وإفساد الإخاء" (ابن عبد البر، دت، ٥٦٩/٢).

٧- الفوائد والفرائد للمحكي له بسم
الأحاديث إليه:

وهي السعاية، وتعد من أقسى صور التميمية وأنكسها، فيدغم فذلك إلى التملق إلى ذوي الجاه والسلطان ليرتفع عندهم بإظهار الحب للمحكي له، وإرادة السوء للمحكي عنه فيفتابه ويقع فيه بالتميمة ليستقط من عينه، وتستقط عدائته أو مروءته (البهشمي، ١٩٨٧ م، ٥٤) لاسيما إذا كان للحدث عنه من المعروفين بالاستقامة، أو من الدعاة إلى الخير، قال الغزالي - رحمه الله - : " قلبا بحث على التميمية إما إرادة السوء للمحكي عنه، أو إظهار الحب للمحكي له أو التخرج بالحدث والخرق في الفضول والباطل" (الغزالي، دت، ١٥٦/٣).

٨- سوء الظن بالمسلمين:

وهو من أخطر دوافع الغيبة التي تحصل بالقلب، وذلك بأن يدفع للمفتاب سوء الظن إلى أن يعتقد في غيره سوءاً فيشتغل بالجنس والتجسس عليه ويتبع هورته فتحصل الغيبة التي توصل إلى هتك ستر المسلم وعرضه، ولذلك قرن الله تعالى النهي عن سوء الظن وعن التجسس الذي يتبع سوء الظن مع النهي عن الغيبة، فقال عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْزَبُوا كَلِمًا

نفسه، ويوهم أنه أفضل منه فيصدق فيه للملك قصداً للرفة والاستعلاء وحب الفقر والمباهاة في قالب التعجب والافتخام، قال ابن تيمية - رحمه الله - : " ومنهم من يخرج الغيبة في قوالب شتى، تارة في قالب ديانة وصلاح فيقول: ليس لي هادة أن أذكر أحداً إلا بخير، ولا أحب الغيبة ولا الكذب، وإنما أخبركم بأحواله، ويقول: والله إنه مسكين، أو رجل جيد، ولكن فيه كيت وكيت، وربما يقول: دعونا منه، الله يغفر لنا وله، وإنما قصده استقصاه هضماً لجناحه... إلى أن قال: ومنهم من يخرج الغيبة في قالب التعجب، فيقول: تعجبت من فلان كيف لا يفعل كيت وكيت؟ ومنهم من يخرج الافتخام، فيقول: مسكين فلان، غمني ما جرى له وما تم له، فيظن من يسمعه أنه يفتم له ويتأسف، وقلبه متطو على التشفي به، ولو قدر لزيد على ما به، وربما يذكره عند أعدائه ليتشفوا به" (ابن تيمية، دت، ٢٣٧/٢٨ - ٢٣٨).

٩- السخرية والاستهزاء بالآخرين:

ومشوه التكبر واستصغار المستهزاء به، فيذكر عيوب غيره على سبيل الهزل واللعب والمزاح ليضحك جلساءه فأحياناً يقلده في مشيته، وأحياناً يقلد كلامه دون مبالاة لمرضه، قال ابن تيمية - رحمه الله - : " ومنهم من يخرج الغيبة في قالب تمسخر ولعب، ليضحك غيره باستهزائه وعماكته واستصغار المستهزاء به" (ابن تيمية، دت، ٢٣٧/٢٨ - ٢٣٨)، وقال ابن عبد البر - رحمه الله - : " ولد كره جماعة من العلماء

بِئْسَ الظَّنَّ بِكَ بَشَرِ الظَّنِّ بِكَ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَئْسُ الْكَاذِبُ

الحرمات، وسلامة القلوب، وصيانة الأعراس، وتوثر التحقد والمداوة والبغضاء فتسبب في سوء الظن بين الناس.

فالغيبة خلق سيئ يظهر في سلوك المتأتاب حيث ينتهك أعراس الناس ويسمى في تحزيق العلاقات بين أفراد المجتمع حتى يضعف ما بينهم من رابطة وإخاء ؛ وذلك نتيجة السلوك السيئ الذي يتبعه، ولذا تسبب الغيبة المداوة الشديدة والحدق العميق في قلب الشخص المتأتاب فيما لو سمع بذلك، فيأثر منه ويأذله اللم والحدق، ويسقط المستغيب في أنظار الناس.

قال الملباتى - رحمه الله - عن الغيبة: "والغيبة من القبلاتج الاجتماعية التي لا يليق بالذين آمنوا أن يرتكبوها، فيتأتاب بعضهم بعضاً، وقد حرّمها الله ونهى عنها ؛ لما فيها من تقطيع أواصر الأخوة الإيمانية، وإفساد للمودات، ويزر بذور العداوات ؛ وذلك لأن الغيبة في الغالب لا تقى سواً، بل يصل العلم بها لمن ذكر في غيبته بما يكره، فقلل الناس من يكتم حديثاً وعندك بغضب عن ذكره، ويحدق عليه، ويتقم منه بمثل عمله أو أقيح منه، وفي نشر معايب الناس بين الناس تشجيع على الاستهانة بها وارتكاب مثله أو أقيح منها، لاسيما إذا كان المتحدث عنه من السروفين بالاستقامة، أو من مستوري الحال، أو ممن يشار إليهم بالبنان، أو من الدعاة إلى الخير، والأمرين بالمعروف والنهي عن المنكر، أو ممن يقتدى بهم في أعمالهم العامة أو الخاصة" (الملباتى، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٣٠-٢٣١).

بَعَثَ نَبِيُّ أَمْلَحَكْرَ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَبِيهِ مِمَّا كَرِهْتُمُوهُ وَأَقْرَأَ اللَّهُ لَهُ آيَةَ تَوَاتَرَتْ رِجْمٌ (٥١)، وعن أبي هريرة ؓ أن رسول الله ﷺ قال: (إياكم والظن، فإن الظن أكذب الحديث) (٥٢).

ثانياً: آثار الغيبة والتميمة:

الغبية والتميمة من الأخلاق الذميمة والمادات السلوكية السيئة التي تزعزع النظام الاجتماعي للناس، والأمان النفسي للأفراد، فهما نوع من العدوان الشخصي، والسلوك العدواني.

وللغبية والتميمة آثار خطيرة، وعواقب وخيمة تنعكس أثارها على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال ما تحدثه في المجتمع من فرقة وتفتك، وتباغض وتناكر، وعقوبات لبيئة مرتبة على هذه المعاصي والمنكرات.

وتتنوع الآثار المتعلقة بالغبية والتميمة من جانبين:

١- الآثار الاجتماعية:

إن من أبرز الأخلاق السيئة التي جاء النهي عنها في القرآن والسنة الوقوع في غيبة المؤمنين، إذ تُعد إحدى مظاهر الخلل في المجتمع التي تشوش على حفظ

(٥١) سورة الحمرات، آية (١٢).

(٥٢) مطلق عليه: صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: ﴿يَكْلِمُ الْغَيْبِ أَتَمُوا أَجْزِيًا كَثِيرًا مِّنْ كَلِمَةٍ وَرَبِّ نَعْنُ الْكَلِمِ إِثْرًا وَلَا تَجَسَّسُوا﴾ رقم ٦٠٦٦، ٧/١١١٧ وصحيح مسلم، كتاب الو والصلة والآداب، باب تحريم الظن والتجسس والتناص والتشامش وغيرها رقم ٢٥٦٣، ٤/١٩٨٥.

التفريق الشيطانية، والنام يظهر لكل من الفريقين اللذين يقسد بينهما بوجه غير الوجه الذي يظهر به للفريق الآخر^(٥٣) (الميلاني، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٣٦). ولذا فإن على المسلم أن ينأى بنفسه عن هذا الداء، وأن يتقي الله ويعوب إذا كان يقاربهما أو يقع فيهما.

٢- الآثار المبنية:

النية والتنمية صفتان ذميتان وعادتان مردولتان، وتمدان من أقبح القبائح وأكثرها انتشاراً في المجتمع حتى ما يسلم منهما إلا القليل من الناس. إن النية من الصور التي وقب منها الإسلام موقفاً حازماً وحاسماً باعتبارها كبيرة من كبائر الذنوب ومظهراً من مظاهر الإثم، وإحدى أسباب إشاعة المنكر في المجتمع، إذ قد تؤدي النية بالمغتتاب إلى أن يرسي أخاه المسلم بما يعيبه ويسيء سيرته ويتهتك عرضه، ولا يجد متفسداً لذلك إلا يلمس العيوب ومحاوله إفشائها ونشرها بين الناس فيقع اختلاف في المجتمع وسوء الظن بين الناس.

ولأجل المفسدات المترتبة عليها جاء التحليل منها من خلال تحريمها وبيان خطورتها وحقوقها فاعلمها في الآخرة، وما أهداه الله من العقاب لمن خاض في أعراض المسلمين^(٥٤) إضافة إلى المواقب الوخيمة المترتبة على هذه المعصية، ومنها:

١- جنابة للمغتتاب على حق الله تعالى إذ فعل ما

والنية وسيلة خطيرة لانفصام الروابط الاجتماعية وقطع الأرحام، وأداة قوية لنشر العداوة والبغضاء في المجتمع إن تركت بلا علاج فقد تسهم في تدمير العلاقات الاجتماعية بين الناس، وإحداث الفجوة بينهم.

وهي أشد من النية في المجتمع ضرراً؛ لأن النية قد لا تصل إلى من وقعت عليه، بينما النية تصل بين كل الأطراف؛ ولذلك يحرص النمام النية لإظهار العيوب، وكشف العورات، للإيقاع بالناس من أجل الدفاع عن النفس أثناء لحظات الانفضاح، أو في وقت الإفساد بين الناس بالنية.

وهي كذلك تجمع بين ذنبية النية والنم؛ ولاشتغالها على إذاعة الأسرار، وهتك المحكي عنه، والوقعة فيه، وقد تسول سفل اللعاء، واستباحة الأموال، وانتهاك المحرمات.

قال الميلاني - رحمه الله - عن النية: "النية هي السعي بين الناس بالإفساد، لتعرض بعضهم على بعض، والإيقاع بينهم، وشحن قلوبهم بالعداء والضغينة، ومنها السعي لدى ذي سلطان حتى يقسد قلبه على بعض أهل موته، أو أحد رعيته، فيوقع به ضرراً أو أذى، والنية قد تكون للإفساد بين صديقين، أو شريكين، أو زوجين أو قريبين، أو حبيسين، أو أسيرتين، أو قبيلتين، أو شعبيين، أو دولتين، أو أي فريق بينهما صلات ومودات أو علاقات تعامل أو نحو ذلك، وهي أحبث وسائل

(٥٣) سبقت الإشارة إلى ذلك في المبحث الثاني: مسؤولية الاحساب على النية والتنمية وأهميته.

يَتَّبِعْ بِحُكْمٍ مَقْصُودًا أَيُّهَا الْمُسْلِمُ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ
أَيِّهِمْ نَبَاً كَرِهْتُمُوهُ وَقَالُوا اللَّهُ تَعَالَى إِنَّهُ أَكْبَرُ مِنْكُمْ ﴿١١١﴾
وقال سبحانه: ﴿وَلَا تُلَاقُوا عَلَى ظُلُمٍ فِيهِمْ﴾ هَازٍ
تَقْلُوبِيٍّ ﴿١١٢﴾ نَتَّاعٍ لِلْخَيْرِ مُقْتَضٍ أَيْمِيٍّ ﴿١١٣﴾ مَثَلٌ بِذَلِكَ
قُرِينٌ ﴿١١٤﴾.

وقد هذه النبي ﷺ من شرار الناس والخلق في الدنيا
والآخرة:

فمن أسماء بنت يزيد - رضي الله عنها - قالت:
قال النبي ﷺ: (ألا أخبركم بخياركم بخياركم؟ قالوا: بلى
قال: الذين إذا رُؤوا ذكر الله، أفلا أخبركم بخياركم؟
قالوا: بلى، قال: المشايرون بالنميمة، المقسولون بين
الأحبة، الباغون البراءة المحت) (٥٤).
وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي ﷺ: (تجد من
شر الناس يوم القيامة عند الله ذا الوجهين، الذي يأتي
هؤلاء بوجه، وهؤلاء بوجه) (٥٥).

والنميمة بضاعة خاسرة تؤدي إلى الهوانة والحقارة
في أنظار الناس، حيث يعرف النمام بالخبانة وضعف
النهاية، وقلة الودع، وبإي لإعلام نفس فاعلها حين
تصدر منه فيصبح معروفاً بعلته فيتركه، إضافة إلى أن
النميمة تلحق بالحسنة، وتهدد الطاقات، وتزور

نهاه عنه فهو متعرض لسخط الله وغضبه لا تركله ما
نهي الله عنه، وكذلك في تعرضه لأعراض المؤمنين
والوقيقة بهم.

٢- أن التلبس بالغبية سبب للهاب الحسنة، فهي
من حالقات الدين التي يشترك فيها المختاب والمستمع
الراضي وبسماها، ولا ينجو من الإثم المترتب عليها
إلا من قام بالإتكار على أهلها للتلبس بها.

٣- أن الوقوع بها سبب دافع للاستماتة بها أو
ارتكاب مثلها من آفات اللسان التي تؤدي إلى المزالق،
وتردي بالمسلم إلى الهالك فيكون ذلك سبباً في إشاعة
الفحشاء والمنكر بين الناس.

فيجب على كل مسلم أن لا يستسهل إثم الغيبة،
ولا يستصغر شأنها فلنيتها عظيم وخطرها جسيم،
وعليه أن يتوب إلى الله منها، ويمنع المتألمين من الوقوع
في هذه الصفة الذميمة.

والنميمة كذلك لها آثار ضارة وعواقب مهلكة فهي
من كبائر الذنوب وآفات اللسان وأمراض النفوس التي
تسبب القلعية، وتزور البغضاء والعداوة بين الناس
لتجعل الفرد من الناس على خطر من أن يناله ما أهده
الله للنمام من العذاب الذي لا يعلم به إلا هو سبحانه
وتعالى.

لأن النمام متعرض لسخط الله ومقته وأليم عقابه
فقد أسماء الله تعالى فاسقاً، وأمر للمؤمنين أن يشيخوا من
قوله وغيره، فقال جل شأنه: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا
اجْتَنِبُوا كَيْدَ الرَّجُلِ الَّتِي بَيْنَ يَدَيْهِ إِنَّهُ لَا يَحْسَبُ وَلَا يَحْسَبُ وَلَا

(٥٤) سورة الحشرات، آية (٦).

(٥٥) سورة القلم، الآية (١-١٣).

(٥٦) الأدب المفرد، البيهقي، ١١٦-١١٧/٣٢٣ ومصحح

الأدب المفرد، الألباني، ١٣٣/٢٤٦

(٥٧) سبق بخرجه.

الأحساد، وتنفذ القوة، وتنقل سيئات الآخرين إلى صحائف أعمال النمام، وبالتالي يكون هذا السلوك سبباً في التعرض لسخط الله تعالى، والحرمات من دخول الجنة كما جاء في قول النبي ﷺ: (لا يدخل الجنة قتات)^(٥٨).

ولذا لزم التوقي من كيد النمام وإفساده لاصحافه بالغيبة والإفساد والتضيق بين الناس، لتصبح النفس طاهرة نقية، ويكون صلاحها عنوان صلاح المجتمع.

المبحث الرابع

وسائل الاحساب على الغيبة والنميمة وأساليبه
فقد شرع الله تعالى الحسبة من أجل المحافظة على مقاصد الشريعة وغاياتها باعتبارها مبدأ شرعياً ووظيفة دينية أصلها الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ويعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أهم وسائل الاحساب الإسلامي للفرد والمجتمع وأساليبه، فهو يمثل في مضمونه وأهدافه ألواناً من الحراسة الاجتماعية، ووسيلة من وسائل الأمن الأخلاقي للمجتمع.

والاحساب على منكرات اللسان أحد مجالات الحسبة في ميدانها التطبيقي في مجال حماية المجتمع من أشكال الفساد والانحرافات الاجتماعية والسلوكية، فهي تمثل الرقابة التطبيقية على قيم المجتمع في النهي عن المنكر فيما يتعلق بالحقوق والحرمات، والإطلاع

على الموروث.

ولهذا فإن منهج الإسلام في التعامل مع منكرات اللسان لتغييرها ومنعها يمكن معرفته من خلال ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية من وسائل وأساليب تتعلق بالجانب التشريعي والتطبيقي وعلاجها مما يساعد على القضاء على هذه المنكرات أو التقليل من آثارها وانتشارها، ومن أهم هذه الوسائل المشروعة ما يلي:

أولاً: التعريف بالغيبة والنميمة باللطف واللين.

ثانياً: النهي عن الغيبة والنميمة بالوعظ والنصح والتخويف من الله تعالى.

ثالثاً: النهي عن الغيبة والنميمة بالقول الغليظ.

رابعاً: التهديد والتخويف.

خامساً: الزجر عن الغيبة والنميمة بالهجر.

سادساً: التغيير باليد.

سابعاً: الإنكار بالقلب.

وهذه الوسائل والأساليب المشروعة يمكن تناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

أولاً: التعريف بالغيبة والنميمة باللطف واللين:

إن من أهم وسائل الاحساب العملي على سلوك المسلم عند وقوعه في المنكر: التعريف بأن هذا الفعل منكر شرعاً، وأنه لا يجوز اقترافه وبيان عواقبه وآثاره في الدنيا والآخرة، وشحذ همته لتركه باللين والرفق والحكمة امتثالاً لقوله تعالى: ﴿لَا تَدْعُ إِلَى بِيْعِلْ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْعُرْفِ لَعَلَّكَ تُنْقِذُ لَهُمْ

على الرفق مالا يعطي على العنف، وما لا يعطي على
سواء^(٦٠)
ومن هواهد تطبيقات الرفق في الاحساب مع
الجاهل بالمتكر:

- تعليم النبي ﷺ للأعرابي الذي بال في المسجد
ورقته به قبل الإنكار عليه:

فمن أنس بن مالك ؓ قال: " بينما نحن في المسجد
مع رسول الله ﷺ إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد،
فقال أصحاب رسول الله: مه مه، قال: قال رسول الله
ﷺ: (لا تزرموه، دعوه) فتركوه حتى بال، ثم إن
رسول الله ﷺ دعاه فقال له: (إن هذه المساجد لا
تصلح لشيء من هذا البول ولا القذر، إنما هي لذكر
الله عز وجل، والصلاة، وقراءة القرآن، فأمر رجلاً
من القوم فجاء بدلو من ماء فشبه عليه)^(٦١)

- تعليم النبي ﷺ لمعاوية بن أبي الحكم السلمي
ﷺ ورقته به عندما تكلم في الصلاة وهو لا يعرف
حكم الشرع فيها:

فمن معاوية بن أبي الحكم السلمي ؓ قال: " بينما
أنا أصلي مع رسول الله ﷺ، إذ عطس رجل من القوم

بألقى من أحسن^(٦٢) واقتداءً بفعل النبي ﷺ في
الإنكار وتعليم الجاهلين، فإن الجاهل قد يقدم على
شيء، ويتردد فيه ظناً منه أن هذا الفعل ليس بمتكر،
أو أن ما يعترفه ليس بحرام نهى الشارع عنه، فإذا
عرف أنه متكر ألقه عنه ونفر منه وتركه.

والغية والنعمة من كبار الخيوب التي نهى عنها
رب العالمين سبحانه وتعالى، وحلّ منها النبي ﷺ،
فيقدمه الجاهل بذلك والغفلة عن العواقب والآثار
الناشئة عنهما إلى ارتكاب الغية والنعمة، والطعن في
الآخرين، مما يوقد الضغائن، ويشعل نار التباغض
والتنافر والتخاطع بين المسلمين.

قال الغزالي رحمه الله: " فإن المتكر قد يقدم
عليه المقدم بجهله، وإذا عرف أنه متكر تركه، فيجب
تعريفه بالطرف من غير عنف، وذلك لأنه ضمن
التعريف نسبة إلى الجهل والحق، والتجهيل إلقاء،
وقلما يرضى الإنسان بأن ينسب إلى الجهل بالأمور
لا سيما بالشرع " (الغزالي، دت، ٣٢٩/٢).

ولذا فإنه ينبغي للمحاسب على هذه المتكرات أن
يكون رفيقاً في التفسير والإنكار، كي يسمع ويُقبل منه
ويستجاب له، وبلا غلظة ليكون أوقع في القلب،
وأقرب إلى السمع، فيكون سبباً في اقتياد المحاسب
عليه لما يطلب منه، فمن عائشة - رضي الله عنها - أن
النبي ﷺ قال: (إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي

(٦٠) صحيح مسلم. كتاب البر والصلوة والآداب، باب فضل الرفق
رقم ١٤٨٠٧/٤، ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

(٦١) متفق عليه: صحيح البخاري. كتاب الوضوء، باب صب
الماء على البول في المسجد رقم ٢٢٠، ١/٦٩-٧٠، وصحيح
مسلم. كتاب الطهارة، باب وجوب غسل البول وغيره من
التنجسات إذا حصلت في المسجد رقم ٢٨٥، ١/٢٣٦-
٢٣٧. واللفظ له.

عرف كونهما منكراً، كل ذلك بلطف ومن غير عنف
وغضب، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَهُمْ نَجْوَاهُمْ فَذُكِّرُوا
أَنْفُسِهِمْ قَوْلًا بَیِّنًا﴾^(٦٣) وقال سبحانه: ﴿وَوَقُرْأُوا
الْكِتَابَ حُتًى﴾^(٦٤)

ومن تميم الداري رحمه الله أن النبي ﷺ قال: (الدين
النصيحة قلنا: لمن؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة
المسلمين وعامتهم)^(٦٥). قال الفزائي - رحمه الله -:
"وذلك فيمن يقدم على الأمر وهو عالم بكونه
منكراً، أو فيمن أصر عليه بعد أن عرف كونه منكراً،
كالدلي يواطىء على الشرب، أو على الظلم، أو على
اغتصاب المسلمين، أو ما يجري مجراه، فيتبغى أن يوعظ
ويخوف بالله تعالى، وتورد عليه الأخبار الواردة في
الوعيد في ذلك، وتحكى له سيرة السلف وعباده المتقين
وكل ذلك بشفقة ولطف من غير عنف وغضب"
(الفزائي، دت، ٣٣٠/٢).

وقال النووي - رحمه الله -: "فمن الرفق ترك
التشهير والإعلان بالإنكار على للمؤمن أمام الناس إن
كان الأمر لا يتطلب ذلك، فينبغي أن يسر النصيحة
إليه ليحقق القبول، قال الشافعي - رحمه الله -: من
وعظ أخاه سراً فقد نصحه وزانه، ومن وعظه علانية
فقد فضحه وشانه" (النووي، ١٤١٥هـ، ٢٢/٢).

فقلت: يرحمك الله، فرمائي القوم بأبصارهم،
فقلت: والكل أمياه؟ ما شأنكم تنظرون إلي؟ فجعلوا
يضررون بأنبيهم على أفعالهم، فلما رأيتهم
يصمتوني لكنني سكنت، فلما صلى رسول الله ﷺ
فيأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن
تعلماً منه، فوالله ما كهرني، ولا ضربي، ولا
شتمني، قال: (إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء
من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير، وقراءة
القرآن)^(٦٦)، قال النووي - رحمه الله -: "وفيه
التخلق بخلقه ﷺ في الرفق بالجاهل، وحسن تعليمه
واللطف به، وتقريب الصواب إلى فهمه" (النووي،
١٤١٥هـ، ١٨/٥).

وقال شيخ الإسلام رحمه الله: "والرفق
سبيل الأمر المعروف والنهي عن المنكر، ولهذا قيل:
ليكن أمرك بالمعروف والمعروف ونهيك عن المنكر بلا
منكر" (ابن تيمية، ١٤٠٣هـ، ٢١١/٢).

ثانياً: النهي عن الغيبة والنميمة بالسويع والصح
والصغيف من الله تعالى.

وهذا الأسلوب من أقوى الأساليب في الوقاية من
الغيبة والنميمة وآفات اللسان، ويكون النهي بالسويع
والنصح والتخفيف بالله تعالى لمن أقدم عليهما وهو
عالم بمحرمتهما، أو أصر على الوقوع فيهما بعد أن

(٦٣) سورة النساء: آية (٦٣).

(٦٤) سورة البقرة: آية (٨٣).

(٦٥) صحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب بيان أن الدين النصيحة
رقم ٥٥، ٧٤/١.

(٦٦) صحيح مسلم. كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب تحريم
الكلام في الصلاة، وتسخ ما كان من إباحته وقسم ٥٣٧، ١/

ثالثاً: **الذهبي عن الغيبة والنميمة بالقول الغليظ:**

وهو من أساليب الاحتساب ومراتب التفسير على اللسان، فإذا ظهر لدى المُفتاب والتمام بؤادر الإصرار على المنكر، أو بدأ منهما الاستهانة بما يلقي إليهما من وعظ ونصيح وإرشاد للنداءية والمعتب زجرهما وتقريرهما بالغليظ من الألفاظ من القول، وبسبارات لا تحمل الفحش، فاللوم من ليس بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البليغ، على ألا يقدم الناصح على ذلك إلا عند الضرورة القصوى والمجبر عن اللطف، ولا يجوز له بعد أن ينفهما بالقول الغليظ أن يشهر بهما بين الناس، قال الفزالي -رحمه الله-: "ولهذه الرتبة أدبان:

أحدهما: ألا يقدم عليها إلا عند الضرورة والمجبر عن اللطف.

الثاني: ألا ينطق إلا بالصدق، ولا يسترسل فيه، فيطلق لسانه الطويل بما لا يحتاج إليه، بل يقتصر على قلة الحاجة" (الفزالي، دت، ٣٣١/٢).

قال ابن النحاس -رحمه الله-: "فإن لم يرجع بالوعظ والتصح والتذكير، وعلم منه الإصرار على المعصية والاستهزاء وقلة المبالاة، والتصريح بمسلم الرجوع فيلفظ له الكلام ويحش عليه ويسيه من غير فحش مثل أن يقول له: يا فاسق، يا جاهل، يا أحمق، يا من لا يخاف الله، يا ظالم نفسه، يا من ليس له مروءة ونحو هذا الكلام، ويراعي الصدق في ذلك، فإن مثل هذا الكلام ليس عليه فيه شيء إذ هو صدق في

الحقيقة، وليحذر أن يسترسل به الغضب إلى الخروج إلى الكلام بما لا يجوز له مما هو كذب في نفس الأمر، أو باطل أو قاحش ونحو هذا" (ابن النحاس، دت، ٥٢-٥٣).

ومن الشواهد على ذلك:

- إنكار النبي ﷺ على أبي ذر بـكلام يحمل علامات التنزيه دون التوبيخ حين سب رجلًا بأمة: فمن أبي ذر ﷺ قال: "إني سببت رجلًا لميرته بأمة، فقال لي النبي ﷺ: (يا أبا ذر، أهيرته بأمة؟ إنك امرؤ فيك جاهلية، إخوانكم خولكم، جعلهم الله تحت أيديكم، فمن كان أخوه تحت يده فليطعمه مما يأكل وليلبسه مما يلبس، ولا تكلفوه ما يكلفهم، فإن كلفتموهم فأعينوهم)" قال النووي -رحمه الله: "فأنكر عليه النبي ﷺ وقال هذا من أخلاق الجاهلية" (النووي، ١٤١٥هـ، ١١/١١٠). وقال ابن حجر -رحمه الله-: "وإنما ونحه بذلك على عظيم منزلته عند تحليها له عن معاودة مثل ذلك" (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ١/١٦٦).

(٦٦) حقق عليه: صحيح البخاري. كتاب الإيمان، باب للمعاصي من أمر الجاهلية ولا يكثر صاحبها بارتكابها إلا بالشرك لغزل في ﷺ "إنك امرؤ فيك جاهلية" -رقم ٣٠، ١٠/١٦-١٧ وصحيح مسلم. كتاب الإيمان، باب إلهام للوكة مما يأكل وللباشه مما يلبس ولا يكلفه ما يلبس به رقم ١٦٦١، ٣/١٢٨٢-١٢٨٣.

وقال ابن عبد البر - رحمه الله - في حنيث كعب: "دليل على أنه جائز أن يهجر المرء أخاه إذا بدت منه بدعة أو فاحشة يرجو أن يكون هجرته تأديباً له، وزجراً عنها" (ابن عبد البر، دت، ١/١١٨).
سافراً: الصغر باليد:

يعلم بتركه أحد، فمن لم ينكر دل على فساد الإيمان من قلبه كما أخبر النبي ﷺ، فعن أبي سعيد الخدري ﷺ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فقلبه، وذلك أضعف الإيمان) (٧٠).

وهو من أظهر وسائل تغيير المنكر التطبيقية وأقواها المتضمنة إقامة المعروف المنعك، وإزالة المنكر الظاهر باستخدام اليد أو ما يقوم مقامها بعد أن يثقل المصعب مع فاعل المنكر جميع أنواع النصيحة - مما ذكر سابقاً -، وغلب على الظن أن المنكر لا يمكن إزالته إلا باليد، فعلى المسلم أن يقوم بذلك في المحاسن التي تقبل بطبيعتها التغيير، وأما معاصي اللسان والقلب - كالغيبة والنميمة - فليس بالاستطاعة تغييرها باليد إلا إن كان المنكر له ولاية على فاعل المنكر - كأن يكون التغيير باليد أثناء تربية الأبناء على الأخلاق الفاضلة، أو حرمانهم من بعض حقوقهم المالية لمنهم من الغيبة والنميمة، وكذلك إذا رفع موضوعهما إلى القاضي فله العقوبة على من قام بها بعقوبة تعزيرية أو بعقوبة مالية - قال النووي - رحمه الله -: "أعلم أنه ينبغي لمن سمع غيبة مسلم أن يردّها ويذكر قائلها، فإن لم ينزجر بالكلام زجره بيده، فإن لم يستطع باليد ولا باللسان فارق ذلك المجلس" (النووي، ١٤٠٣هـ، ٣٠٥).

سافراً: الإنكار بالقلب:

وهو من نبي يهتبه الله في أمة قلبي (إلا كان له من أمته حواريون وأصحاب يأخذون بسنة يقتلون بأمره، ثم إنها تحطف من بعدهم خلوف يقولون ما لا يفعلون، ويفعلون ما لا يؤمرون، فمن جاهدكم بيده فهو مؤمن، ومن جاهدكم بلسانه فهو مؤمن، ومن جاهدكم بقلبه فهو مؤمن، وليس وراء ذلك من الإيمان حبة خردل) (٧١).

والإنكار بالقلب يعني كراهة المنكر، واعتقاد أنه محرم ومنكر، قال شيخ الإسلام - رحمه الله -: "وإنكار القلب: هو الإيمان بأن هذا منكرو، وكراهته لذلك" (ابن تيمية، ١٤١٩هـ، ١/١٤٨).

وقال القرطبي - رحمه الله -: "ومعناه أن يكره ذلك الفعل بقلبه، ويعزم على أن لو قدر على التغيير لغيره" (القرطبي، ١٤١٧هـ، ١/٢٣٤).

وقال ابن رجب - رحمه الله -: "الإنكار بالقلب فرض على كل مسلم في كل حال، وأما الإنكار باليد واللسان فيحسب القدرة" (ابن رجب، دت، ٢٨١).

وهو أدنى وسائل الإنكار على الغيبة والنميمة، لا

(٧٠) سبق تخريجه.

(٧١) سبق تخريجه.

بالحاجه وجيبه، فإن ذلك استحقاق للمذكور، بل ينبغي أن يعظم ذلك فيلب عنه* (الغزالي، دت، ١٤٦/٣، وابن قدامة، ١٤٥٧هـ، ١٧٠).

وقال النووي - رحمه الله -: " يجب على من سمع إنساناً يتدلى بغيبة عرمة أن ينهأ إن لم ينف ضرراً ظاهراً، فإن خافه وجب عليه الإنكار بقلبه، ومفارقة ذلك المجلس إن تمكن من مفارقه* (النووي، ١٤٥٣هـ، ٣٠١).

كما يجب على المسلم كذلك أن يذب عن عرض أخيه ويدفع عنه، وينصره ويحسن الظن به إذا خاض فيه منافع أو من لا يخشى سوء الحساب.

فمن أبي الدرداء رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه قال: (من رد عن عرض أخيه للمسلم كان حقاً على الله أن يرد عنه جهنم يوم القيامة)^(٧٤) قال المناوي - رحمه الله -: " وذلك لأن عرض المؤمن كلمه، فمن هتك عرضه فكأنه سفك دمه، ومن عمل على صون عرضه فكأنه صان دمه، فيجازى على ذلك بصونه عن النار يوم القيامة إن كان ممن استحق دخولها، وإلا كان زيادة رفته في درجاته في الآخرة في الجنة " (النسائي، ١٣٩١هـ، ١٣٥/٦ - ١٣٦).

وعن أسماء بنت يزيد عن النبي ﷺ قال: (من ذب عن لحم أخيه بالفية كان حقاً على الله أن يعضه من النار)^(٧٥).

(٧٤) أحمد في المسند رقم ٢٧٤٨١، ١٨/١٠هـ، وقال عنه علقه: إسناده حسن.

(٧٥) أحمد في المسند رقم ٢٧٤٨١، ١٨/١٠هـ، وقال عنه علقه: إسناده حسن.

ومن الإنكار بالقلب مفارقة مكان المعصية وعدم المكث فيه وإلا فإن الساكت أثم، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ أَفْرَضُوا عَنْهُ وَإِلَّا أَهْلَكَ أَهْلُكُمْ وَكَفَّكُمْ أَنْتُمْ مَكْرَهُوا إِلَهُكُمْ فَأَعْرَضُوا عَنْهُ وَاتَّخَذُوا آلِهَتَهُمْ آلِهَةً سِوَى اللَّهِ فَغَضِبْنَاهُمْ عَلَىٰ أَنْكَرَ أَعْيُنِنَا ۚ قَدْ زُلَّ عَلَيْكُمُ الْوَيْلُ مِنْكُمْ لِكُنْتُمْ كُفْرًا بِهِمْ ثُمَّ ذُنِيبٌ مُّؤْمِنٌ فَمَا فَتَحُوا لَكُمْ إِلَهُكُمْ وَإِلَهُكُمْ يُؤْثِرُونَ عَلَىٰ مَا يُؤْخِرُونَ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ الْبَاطِلِ ۚ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ كَافِرِينَ ۚ ﴾^(٧٦) وقال تعالى: ﴿ وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ أَنْ إِذَا تَوَلَّيْتُمْ فَأَوْخُوا بِمَا كُنْتُمْ بِهِ يُخَوِّفُونَ ۚ وَلَا تَقْلُوبُوا مِمَّا قَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ ۚ فَكَفَرْتُمْ بِهِ وَتَوَلَّيْتُمْ ۚ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ كَافِرِينَ ۚ ﴾^(٧٧) قال

القرطبي - رحمه الله -: " فدل هذا على وجوب اجتناب أصحاب المعاصي إذا ظهر منهم منكر، لأن من لم يجتنبهم فقد رضي لعلمهم، والرضا بالكفر كفر؛ قال الله عز وجل: ﴿ إِذْ لَنَا يَوْمَئِذٍ آلِهَةٌ كَمَا اتَّخَذَ الْفُجَّارُ آِلِهَةً فَلَا يُغْنِي عَنْهُمْ آِلِهَتُهُمْ مِنْ شَرِّ اللَّهِ شَيْئاً ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِكُونَ ۚ ﴾^(٧٨) (القرطبي، دت، ٤١٨/٥).

وقال الغزالي - رحمه الله -: " فللسمع لا يخرج من إثم الفية إلا أن ينكر بلسانه، أو يقلبه إن خاف، وإن قدر على القيام أو قطع الكلام بكلام آخر فلم يفعل نؤمه، وإن قال بلسانه: أسكت؛ وهو مشته لذلك بقلبه فذلك نفاق، ولا يخرج من الإثم ما لم يكرهه بقلبه، ولا يكفي في ذلك أن يشير باليد أي أسكت، أو يشير

(٧٦) سورة القصص، آية (٥٥).

(٧٧) سورة النساء، آية (٦٤٠).

عليه إلا خيراً، فسكت رسول الله ﷺ^(٧٨).
قال ابن حبان - رحمه الله - : "أي مقراً لإنكار معاذ على من فعل خيبة أو تلبس بها، وتشرباً لخله بالرد على المقتاب" (ابن حبان، دت، ١٨/٨ - ١٩).

وقال النووي - رحمه الله - : "هذا دليل لرد خيبة المسلم الذي ليس بمتهتك في الباطل، وهو من مهمات الآداب وحقوق الإسلام" (النووي، ١٤١٥هـ، ٧٤/١٧).

وقال النزالي - رحمه الله - فيما يجب أن يفقه المسلم من النمام : "وكل من حملت إليه النعمة وقيل له إن فلاناً قال فيك كذا وكذا، أو فعل في حقل كذا، أو هو يدير في إفساد أمرك، أو في مآلة عدوك، أو تقييح حالك أو ما يجري مجراه، فعليه ستة أمور :

الأول : أن لا يصدق لأن النمام فاسق وهو مردود الشهادة، قال الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَتًى فَيَقُولُ سَمِعْتُ قَوْمًا يَمْنَنُونَ فَمَنْهُمْ قَوْمٌ مَّا تَكُونُونَ﴾^(٧٩).

الثاني : أن ينهه عن ذلك ويتصحب له ويقبح عليه فعله، قال الله تعالى ﴿وَأَمَّا بِالْمَعْرُوفِ وَأَنَّهُ عَنِ الْمُشْكِرِ﴾^(٨٠).

ومن حمى المؤمنين ودافع عن أعراضهم فإن الله تعالى يقبض له ملكاً يحميه يوم القيامة، ومن رمى مسلماً بما يبيحه فإنه يعاقب يوم القيامة بالجلوس على جسر من جسور جهنم حتى يخرج نفسه عما قال، فمن معاذ بن أنس الجهني رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال : (من حمى مؤمناً من منافق يبيعه بعث الله تبارك وتعالى ملكاً يحمي لحمه يوم القيامة من نار جهنم، ومن بغى مؤمناً بشيء يورده به شيته حيسه الله تعالى على جسر جهنم حتى يخرج مما قال "^(٨١) وما يشهد لذلك :

" ما جاء في حديث عتيان الطويل المشهور قال : " قام النبي ﷺ يصلي، فقالوا: أين ملكك من الدخشم ؟ فقال رجل: ذلك منافق لا يحب الله ورسوله، فقال النبي ﷺ : (لا تقل ذلك، ألا تراه قد قال: لا إله إلا الله، يريد بذلك وجه الله ؟)"^(٨٢)

" وفي قصة توبة كعب بن مالك رضي الله عنه في حديثه الطويل قال : قال النبي ﷺ وهو جالس في القوم بتبوك: ما فعل كعب: فقال رجل من بني سلمة: يا رسول الله، حيسه برداه ونظره في عطفه، فقال معاذ ابن جبل: بئس ما قلت، والله يا رسول الله ما علمنا

(٧٦) أحمد في المسند رقم ١٥٥٨٦، ٢٥٧/١٢، وقال عنه عفيف: إسناده حسن .

(٧٧) مطلق عليه : صحيح البخاري . كتاب الصلاة : باب للناسد في البوت رقم ٤٢٥، ١٢٥/١-١٢٦-١٢٧ وصحيح مسلم - كتاب الإيمان : باب الدليل على أن من مات على التوحيد وحمل الجنة فعلاً رقم ٣٣ ، ٦١/١-٦٢ .

(٧٨) سبق لمخرجه .

(٧٩) سورة الحجرات : آية (٦) .

(٨٠) سورة لقمان : آية (١٧) .

الثالث : أن يفضيه في الله تعالى فإنه يفيض عند الله تعالى ويجب بفيض من يفيضه الله تعالى.

الرابع : أن لا تظن بأخيك الغائب سوء، لقول الله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا سُبُوحًا رِيقًا يَكُونُ لَكُمْ عَنَّا أَنْفُثًا يَمْشِي﴾^(٨١).

الخامس : ألا يهلك ما حكي لك على التجسس والبحث للتحقق إيجاباً لقول الله تعالى ﴿وَلَا تَجَسَّسُوا﴾^(٨٢).

السادس : أن لا ترضى نفسك ما نهيت النمام عنه ولا تحكي نيمة لقلول فلان قد حكي لي كذا وكذا، فتكون به ملحاً ومتغلباً وقد تكون قد أثبت ما نهيت عنه (الغزالي، دت، ١٥٦/٣ ؛ وابن النحاس، دت، ١٧١).

المبحث الخامس

آثار الاحساب على الغيبة والنميمة في المجتمع

تعد الحسبة في الإسلام من أهم وسائل التوجيه الإصلاحية في المجتمع حيث تقوم على حماية المحارم، وصيانة الأعراض، وإظهار شعارات الدين، وتهدف إلى إقامة مجتمع آمن تسوده المحبة ويجتمع أفراد على التسامح على البر والتقوى، صليقة للمجتمع من الانحراف، وحماية للدين من الضياع.

إن القيام بالاحساب في المجتمع مسؤولية المسلمين المشتركة، وهي الواجب الشرعي في مواجهة الفواحش وإزالة المنكرات، وهي السبيل لإصلاح الأخطاء

بالوسائل الشرعية المكنة.

ولاشك أن للاحساب على منكرات اللسان آثاراً طيبة وإلزاماً حميدة تحقق للمسلم من قيامه بالاحساب تصود في مجملها على القائل بها وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة. وستعرض في هذا البحث - إن شاء الله - لبعض الآثار المتعلقة بالاحساب على الغيبة والنميمة في النقاط التالية :

أولاً: الآثار المتعلقة بالاحساب على الغيبة والنميمة بالنسبة للفرد :

١- الاستجابة لأمر الله تعالى ورسوله ﷺ في القيام بواجب الحسبة على المنكرات ومنها الغيبة والنميمة، والعناية بذلك ليقى المجتمع مصوناً من الفواحش ومحفوظاً من المنكرات :

قال تعالى : ﴿وَلْتَكُنْ مِنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾^(٨٣) قال الشوكاني - رحمه الله - " وفي الآية دليل على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجوبه ثابت بالكتاب والسنة، وهو من أعظم واجبات الشريعة المطهرة، وأصل عظيم من أصولها، وركن مشيد من أركانها، وبه يكمل نظامها ويرتفع سلمها " (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ١/٣٦٩).

ومن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال : سمعت النبي ﷺ يقول : " من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع

(٨١) سورة الحمرات ، آية (١٢) .

(٨٢) سورة الحمرات ، آية (١٢) .

(٨٣) سورة آل عمران ، آية (١٠٤) .

رضا المخلوق بسخطه تعالى، قال ﷺ: (من أرضى الله بسخط الناس كفاه الله الناس، ومن أسخط الله برضى الناس وكفه الله إلى الناس) ^(٩٢).

وإن كان الدافع هو حب المباهاة وتزكية النفس فليذكر قوله ﷺ فيما رواه أبو هريرة ﷺ: (بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم) ^(٩٣)، وليعلم أنه جمع بين ثلاث فواحش كبيرة الغيبة والرياء وتزكية النفس، كما أن فعله ذلك مما يؤدي إلى المهانة والخسارة في أنظار الناس لو عرفوا قصده من الغيبة والتنمية.

وإن كان الدافع هو الحسد فليعلم أن الحسد والإيمان لا يجتمعان في قلب هيد أبداً قال ﷺ: (لا يجتمعان في قلب عبد: الإيمان والحسد) ^(٩٤) وأنه لا يضر إلا نفسه، وعليه استحضار ثواب الإمساك عن الغيبة والتنمية ليسلم في دينه، ويستقيم في سلوكه.

وإن كان الدافع هو السخرية والاستهزاء فليعلم أن تلك تحقير لنفسه عند الله بالتمرض لسخطه عند معصيته تعالى ثم عند الناس.

وإن كان الدافع هو الرغبة في الانضمام والتشفي بذكر مسلمين من يقتابه فليعالجه بكظم الفيط، وترك مقابلة المدونين بمثله فإن هذا من صفات المؤمنين، قال تعالى: ﴿وَالْعَصَافُ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ الْأَمْرَ الَّذِي بَيْنَهُمْ وَبَيْنَكَ وَالْمَوْتُونَ

بالذكر شفلك بالفور وما هو عليك ولا به، فاستر نفسك إحدى الخطيئتين، وأزلها في إحدى المتزتين" (ابن القيم، ١٤١٨هـ، ١٥٠).

٤- أن القيام بالإحسان على الواقع في الغيبة والتنمية قد يكون سبباً في إصلاحه وتهذيبه، وزجره وتأديبه، فإن من أهم آثار الإحسان على سلوك المسلم عند وقوفه في الغيبة والتنمية إشعاره بخطأ ما هو عليه من المنكر وخطره وغالفته للشرع، والتذكير بمساوئه وأخطاره في الدنيا والآخرة، وإدراك الآثار المنعرة للغيبة والتنمية على العلاقات بين الناس لأن علاج العلة إنما يتم بقطع سببها المستملة هي منه، وهذا قد يدعو إلى ترك المنكر والتوبة منه.

فإن كان الدافع للغيبة والتنمية هو ضعف الإيمان والورع فليسع فاعله إلى تقوية الإيمان بالعلم النافع والعمل الصالح، ومجاهدة النفس التي تأمر بالغيبة والتنمية بهيئة اللسان وكفه عن أذى الخلق، فمن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (إنما العلم بالتعلم، والحلم بالتحلم، ومن ينحر الحبر يعضه، ومن يتوقى الشويوة) ^(٩٥).

وعن أبي ذر ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (أفضل الجهاد أن تجاهد نفسك وهواك في ذات الله) ^(٩٦).

وإن كان الدافع له الرغبة في مواظبة الجلساء ومجاهدتهم فليعلم أن الله تعالى يغضب عليه إذا طلب

(٩٢) سلسلة الأحاديث الصحيحة . الألبان رقم ٣٣١١ / ٥ / ٣٩٢.
(٩٣) صحيح مسلم . كتاب البر والصلة والآداب ، باب تحريم ظلم المسلم وحلته واحفظه، ومنه وعرضه وماله رقم ٢٥٦٤،

والنجاة من العذاب، وذلك بالعمل على إنكار المنكرات والتحليص منها، وإظهار المعروف وحمل الناس عليه لأن انتشار المنكرات وظهور الفساد مؤذن بجلب عذاب الله جلّت قدرته، قال تعالى:

﴿وَأَعْرِضْ عَنْهُ لَا تَمْسِرُهُ الَّذِينَ طَغَوْا بِكُمُ غَاظًا﴾^(٩١)
وَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَكِيدُ الْعُقَابِ ﴿٩٢﴾ قال ابن عباس - رضي الله عنهما - في معنى هذه الآية "أمر الله المؤمنين أن لا يقرؤا المنكرين ظهراتهم فيهمهم الله بالعذاب" (ابن كثير، ١٤١٣هـ، ٣٣١/٢).

وقد ذم الله تعالى بني إسرائيل ولعنهم بسبب عدم إنكارهم للمنكر فيما بينهم، قال تعالى: ﴿لَوْ أَنَّهُمْ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ لَعَلَّ لِسَانَ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾^(٩٣) ﴿كَانُوا لَا يَتَنَفَّهُونَ عَنْهُ مَنَعَهُمْ رَبُّهُمْ عَنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾^(٩٤)

قال الشوكاني - رحمه الله - في تفسير هذه الآية "لأن من أخل بواجب النهي عن المنكر فقد عصى الله سبحانه وتعذى حدوده، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أهم القواعد الإسلامية وأجل الفرائض الشرعية" (الشوكاني، ١٤٠٣هـ، ٦٦/٢).

٢- أن القيام بالاحسان على الفية والنميمة يحقق النصيحة للمؤمنين والرحمة لهم، وهو من

الكثير من آيات حبيب المصطفى ﷺ وقال جل جلاله: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا كُفِّرُوا عَنْهُمْ يَتُوبُوا﴾^(٩٥)
ويقوله الله فيما رواه معاذ الله: (من كظم غيظاً وهو قادر على أن ينقله دمه الله عز وجل على رؤوس الخلائق يوم القيامة حتى يخذه الله من أي الجور العين ما شاء)^(٩٦)
وإن كان الدافع هو الظن السيئ بالسلم فعليه ألا يظن بأخيه إلا خيراً، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ كَمَا اتَّقَوْا اللَّهَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا﴾^(٩٧)، والله لو خطر له خاطر سوء على مسلم فيتبني أن يزيد في مراعاته والدعاء له بالخير، وإذا كان قد وقع في هفوة فبالنصيحة.

وإن كان الدافع هو التودد والتولف للمحكي له يتم الأحاديث إليه فليستهم عظيم إفساده للقلوب وخطر وشائته في تفريق الأحبة، وعليه التوبة إلى الله وحفظ المسلمين في غيبتهم وذكر محاسنهم فإن ذلك له أثره الكبير في الإقلاع عن النميمة.

ثانياً: الآثار المتعلقة بالاحسان على الفية والنميمة بالنسبة للمجتمع :

١- أن القيام بالاحسان على المنكرات ومنها الفية والنميمة من أسباب حفظ الأمة من العقاب

(٩٥) سورة آل عمران، آية (١٣٤).

(٩٦) سورة فذوري، آية (٣٧).

(٩٧) من أني نورد. كتاب الأدب، باب من كظم غيظاً رقم

٤٧٧٧، ١٩٠/٥ وصحح سنن أبي نورد. الألباني رقم

٣٩٩٧، ٩٠٧/٣.

(٩٨) سورة النجم، آية (١٢).

(٩٩) سورة الأنازل، آية (٢٥).

(١٠٠) سورة المائدة، الآية (٧٨-٧٩).

الحسبة وأثرها في المجتمع، فإن القيام بالاحتساب سبب في حماية المؤمنين من المنكرات القلبية واللسانية، ومن آثار الغيبة والنميمة وأضرارها، ومعالجة كثير من المشكلات التي لو انتشرت في المجتمع لأودت به وجعلته معرضاً لسخط الله تعالى، قال تعالى:

﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾

وَقَتَّهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَالْعَصَى وَالْعَصَى هِيَ الْأَعْيُنُ عَلَى رِثْقِ الْأَعْيُنِ ﴿١٠١﴾ فَقَدْ صَلَحَ اللَّهُ الْأُمَّةَ مَتَى قَامَتْ بِذَلِكَ وَانصرفت به، قال القاضي ابن عطية - رحمه الله - "وهذه الخيرية التي فرضها الله لهذه الأمة إنما يأخذ بحظه منها من عمل هذه الشروط من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإيمان بالله" (ابن عطية، ١٤١٣هـ، ٣/١٩٥).

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله - "فإن صلاح الملائكة والعباد في طاعة الله تعالى ورسوله ﷺ ولا يتم ذلك إلا بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبه صلت هذه الأمة خير أمة أخرجت للناس" (ابن تيمية، دت، ٣٠٦/٢٨).

٤- أن القيام بالاحتساب على منكرات اللسان سبب لصلاح المجتمع وسعادته، وشيوع الفضيلة فيه، ومن أهم عوامل رفعة وقوته وثباته مما يتفرع عنه شيوع كثير من الأخلاق الفاضلة التي تضبط المجتمع حيث يصبح واحة سليمة من كل أذى ومنكر، ويتحقق فيه كل خير ومروءة، فإذا رسخت هذه المعاني الفاضلة في النفوس ووعاها الإنسان في المجتمع

مقتضيات الولاء بين المؤمنين من خلال تبليغ الناس بأن هذا العمل منكرو وأن هؤلاء عظماء مخالفون لشرع الله، فالأمر بالمعروف هو أحد المقومات الأساسية التي يتحقق بها صلاح المجتمع وحمايته وهمايته، قال تعالى: ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَيْنَهُمْ وَلَبِئْسَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾ (١٠١)، وقال جل جلاله: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (١٠٢)، وقال جل شأنه: ﴿وَتَقَاوَنُوا عَلَى الْإِخْرِ وَالْفَقْرَةِ وَلَا تَكُونُوا عَلَى الْإِخْرِ وَالْمُدُونِ﴾ (١٠٣) قال ابن النحاس - رحمه الله - "ولا شك أن من رأى أخاه على منكر ولم ينهه فقد أعانه عليه بالتغليظة بينه وبين ذلك المنكر وعدم الاعتراض عليه، وليس هذا من الدين في شيء، إذ لا يؤمن التبرجل حتى يجب لأخيه ما يجب لنفسه، وإنما الدين النصيحة، ومن رأى إنساناً يهوى في الشر ولم ينصحه فإن عليه إثم" (ابن النحاس، دت، ٨٤).

وقال ابن رجب - رحمه الله - في بيان أنواع النصيح "أنه إذا ذكر في غيبته بالسوء أن يتصره، ويرد عنه، وإذا رأى من يريد أذاه في غيبته كفه عن ذلك، فإن النصيح في الغيب يدل على صدق الناصح، فإنه قد يظهر النصيح في حضوره تلقاً وبقه في غيبته" (ابن رجب، دت، ٧١).

٣- تحقيق وصف الخيرية للأمة، وتأكيد لأهمية

(١٠١) سورة التوبة، آية (٧١).

(١٠٢) سورة الحجرات، آية (١٠).

(١٠٣) سورة المائدة، آية (٢).

(١٠٤) سورة آل عمران، آية (١١٠).

الأخلاقية - القلبية واللسانية - في القلوب الناس، ومشروعية الاحساب عليهما وأهميته إذا ظهرت أسبابها ودوافعها وأكثرها، وبيان منهج الإسلام المشروع في التعامل مع هذه المنكرات.

ثالثاً: أن المراد بالاحساب على الغيبة والتنمية: "فاعلية المجتمع في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للإنكار على الغيبة والتنمية ومنعها وتغييرها".

رابعاً: تتنوع دوافع الغيبة والتنمية وتظهر في أنماط وسلوكيات كثيرة ذات تأثير اجتماعي سيئ، يكاد كل واحد منها يكون سبباً لارتكابها، ومن أهمها: ضعف الإيمان والورع، والحسد، والرغبة في موافقة الأقران ومجانستهم، والانتقام والتشفي، وحب المباهة وتزكية النفس، والسخرية والاستهزاء بالآخرين، والتزلف للمحكي له بنم الأحاديث إليه، وسوء الفطن بالمسلمين. خلاصاً: للغيبة والتنمية آثار خطيرة، وعواقب وخيمة تنعكس آثارها على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة من خلال ما تحدثه في المجتمع من فرقة وتفكك، وتباغض وتافر يؤدي إلى تزعزع النظام الاجتماعي للناس، والأمان النفسي للأفراد بالإضافة إلى العقوبات الإلهية المترتبة على هذه المعاصي والمنكرات.

سادساً: أهمية الالتزام بالمنهج الصحيح المشروع في الاحساب العملي على المنكرات - الوسائل والأساليب - والتدرج في تطبيقها على المشتاب والتمام الاستفادة من الكتاب والسنة وسيرة الرسول ﷺ.

والترجم بها الأفراد اطمأن بالهم، وأمنوا على أنفسهم، وتعاونوا فيما بينهم، وشاعت بينهم الغيبة والطمانينة، والخير والسكينة، وتحقق فيهم قول الله تعالى ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾^(١٠٤) وقول النبي ﷺ فيما رواه الترمذي بن بشير «تَرَى الْمُؤْمِنِينَ فِي تَرَابِئِهِمْ وَتَرَادِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ كَمَثَلِ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى عَضُوهُ نَادَاهُ لَه سَاقِرْ جَسَدِي بِالسَّهْرِ وَالْحَمَى»^(١٠٥).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على النبي الأمي إمام المرسلين والهداة وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فتشمل هذه الدراسة عينة لمنكرات اللسان المعنوية الظاهرة، وبيان منهج الاحساب في التعامل مع هذه المنكرات، وقد توصلت بعد هذه الجولة المباركة إلى عدد من النتائج التي يمكن إجمالها في الآتي:

أولاً: أهمية القيام بالاحساب وعظم مكانته في الدين الإسلامي الحنيف، حيث حث عليه ورغب فيه، ورغب عليه الفضل الكبير والثواب الجزيل.

ثانياً: أهمية إحياء سنة الاحساب على المنكرات

(١٠٥) سورة البقرات، آية (١٠).

(١٠٦) متفق عليه: صحيح البخاري - كتاب الأدب، باب رحمة الناس باللهائم رقم ٦٠١١، ٦٠٢/٧، وصحيح مسلم - كتاب امر بالصلاة والأدب، باب ترابح المؤمنين وتعاطفهم وتعاونهم التوحيد رقم ٢٥٨٦، ١٩٩/٤ - ٢٠٠٠.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن أبي الفوارس الحنفي. شرح المفيدة الطحاوية. ط٤.
- بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١هـ.
- ابن الأثير. النهاية في غريب الحديث والأثر. تحقيق محمود الطناحي وطاهر الزاوي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).
- ابن القيم. الطرق الحكيمة في السياسة الشرعية. اعتنى به أحمد الزهبي. ط١. بيروت: شركة دار الأرقم
- ابن أبي الأرقم، ١٤١٩هـ.
- _____، الوابل الصيب ورافع الكلم الطيب. تحقيق عبد الرحمن بن حسن بن قائل. ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٥هـ.
- _____، صحيح الوابل الصيب. تحقيق: سليم بن عيد الهلالي. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ.
- ابن النحاس. تنبيه الغافلين عن أعمال الجاهلين وتحذير السالكين من أفعال البالغين. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).
- ابن أبي، مالك. الموطأ. تصحيح وتعليق وتخريج محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦.
- ابن تيمية. القضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم. تحقيق وتعليق د ناصر بن عبد الكريم المقل. ط٢. الرياض: دار اشيليا، ١٤١٩هـ.
- _____، الاستقامة. تحقيق د محمد رشاد سالم. ط١.

مسلماً: إن القيام بالاحساب على منكرات اللسان ومنها الغيبة والتنمية له آثاره الإيجابية وثماره الحميدة التي تعود في مجملها على القائم بها، وعلى المجتمع في الدنيا والآخرة من الاستجابة لأمر الله تعالى، والافتداء بمنهج النبي ﷺ في الاحساب على منكرات اللسان بالقول والفعل، وتحقيق وصف خيرية الأمة، وأهمية الحسبة وأثرها في سمادة المجتمع وحمايته وهدايته.

التوصيات

يوصي الباحث بأهمية استخدام التقنية الإلكترونية الحديثة وتوظيفها في الاحساب على الغيبة والتنمية من خلال المواقع الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، ورسائل الجوال النصية والمتعددة الوسائط لتفاعليتها وعمق تأثيرها وسعة انتشارها، وتعدد أنماط البيان فيها، وسهولة استخدامها في التصدي لمنكرات الغيبة والتنمية والتغلب منها؛ حيث تعد التقنية المعاصرة وسيلة ناجحة في معالجة قضايا الحسبة وموضوعاتها الأخلاقية والسلوكية وغيرها.

وبالله التوفيق، وأسأل الله عز وجل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم، وأن يفتقنا بما علمنا، وأن يزيلنا علماً وهدماً، إنه خير مأمول، وأعظم مسئول، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

- المدينة : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،
١٤٠٣هـ .
- _____ ، مجموع تناوئ شيخ الإسلام أحمد بن تيمية .
جمع وترتيب الشيخ عبد الرحمن بن قاسم .
الرياض : مكتبة المعارف ، (د.ت).
- ابن حسان . روضة المقلاء ونزهة الفضلاء . تحقيق
محمد محي الدين عبد الحميد . مكة المكرمة : المكتبة
التجارية ، ١٤١٤هـ .
- ابن حجر العسقلاني ، أحمد بن علي . فتح الباري بشرح
صحيح البخاري . تحقيق الشيخ العلامة عبد العزيز
بن عبد الله بن باز . ٢ . الرياض : دار السلام ،
١٤٢٠هـ .
- ابن حنبل ، أحمد بن محمد . كتاب الزهد . تحقيق محمد
السعيد زغلول . ١ . بيروت : دار الكتاب
العربي ، ١٤٠٦هـ .
- _____ ، السند . تحقيق أحمد شاكر وحزمة الزين .
١ . القاهرة : دار الحديث ، ١٤١٦هـ .
- ابن رجب . جامع العلوم والحكم في شرح خمسين
حديثاً من جوامع الكلم . الرياض : رئاسة البحوث
العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد ، (د.ت).
- ابن عبد البر . التمهيد لما في الموطأ من لمعات الأئمة .
تحقيق : سعيد بن أحمد أعراب ومحمد القلاح .
الرباط : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، (د.ت).
- _____ ، بهجة المجالس وأمس المجالس . تحقيق محمد
مرسي الخولي . بيروت : دار الكتب العلمية ، (د.ت).
- ابن عساكر الدمشقي . تبين كذب المفتري لهما نسب
إلى الإمام أبي الحسن الأشعري . ٢ . دمشق :
دار الفكر ، ١٣٩٩هـ .
- ابن عطية الأنلسي ، الحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز .
١ . بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤١٣هـ .
- ابن عسلا . دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين .
بيروت : دار الكتاب العربي ، (د.ت).
- ابن قدامة . مختصر منهاج القاصدين . تعليق شعيب
الأرنؤوط . جدة : دار القيلة للثقافة الإسلامية ،
١٤٠٧هـ .
- ابن كفو . تفسير القرآن العظيم . ١ . الرياض : مكتبة
دار السلام ، ١٤١٣هـ .
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم .
لسان العرب . ١ . بيروت : دار صادر ، (د.ت).
- أبو داود السجستاني الأزدي ، سليمان بن الأشعث .
سنن أبي داود . تعليق عزت الدعاس وعادل
السيد . ١ . بيروت : دار ابن حزم ، ١٤١٨هـ .
- أبو يعلى الخليلي . الأحكام السلطانية . تحقيق محمد
حامد الققي ، الرياض : دار الوطن ، (د.ت).
- الألباني ، محمد ناصر الدين . خطبة الحاجة . ٣ .
بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٣٩٧هـ .
- _____ ، سلسلة الأحاديث الصحيحة . الرياض :
مكتبة المعارف للنشر والتوزيع ، ١٤١٥هـ .
- _____ ، صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري . ٣ .
الجيل : مكتبة الليل ، ١٤١٧هـ .

- _____ ، صحيح سنن ابن ماجه، ٣. الرياض :
مكتب التراث العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ
- _____ ، صحيح الجامع الصغير وزيادته . بيروت :
المكتب الإسلامي ، (د.ت).
- _____ ، صحيح سنن أبي داود . ١. الرياض :
مكتب التراث العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ
- _____ ، صحيح سنن الترمذي . ١. الرياض :
مكتب التراث العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ
- إمام، محمد كمال السنين. أسس علم النفس العالم.
طلعت منصور وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو
المصرية، ١٩٨٧م.
- البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. صحيح
البخاري. تحقيق الشيخ العلامة عبد العزيز بن عبد
الله بن باز. بيروت: دار الفكر، ١٤١٤هـ
- _____ ، الأدب القرد. تخرىج وتعليق محمد ناصر الدين
الآلبي، ١. الجليل: دار الصديق، ١٤١٩هـ.
- الجاحظ، أبو عثمان. تهذيب الأخلاق. تحقيق أبو
حنيفة إبراهيم بن محمد. ١. ططا: دار الصحابة
للتراث، ١٤١٠هـ.
- الجاراذه، عبدالله بن جازاه. البيان في آفات اللسان .
الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٤٠٥هـ
- الجرجاني، أبو الحسن علي بن محمد. التترغبات.
تحقيق وتعليق الدكتور عبدالرحمن حميرة، ١.
بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ
- الحق آبادي، أبو الطيب محمد شمس الحق. حون
- المصنوع شرح سنن أبي داود . ١. بيروت: دار
الكتب العلمية، ١٤١٠هـ
- الرواهب الأصهباني. القدرات في غريب القرآن. تحقيق مكتب
الدراسات والبحوث بمكتبة نزل مصطفى الباز، ١. مكة
للكرمة: مكتبة نزل مصطفى الباز، ١٤١٨هـ
- السعدي، عبدالوحي بن ناصر. تيسير الكريم الرحمن
في تفسير كلام اللسان. الرياض: الرئاسة العامة
لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة
والإرشاد، ١٤١٠هـ
- الششتي، محمد الأمين. أصول الحسبة في الإسلام.
ط ١. القاهرة: دار البداية، ١٤٠٦هـ
- _____ ، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن .
القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٥هـ
- الشوكاني، محمد بن علي. فتح القدير الجامع بين فني
الرواية والدراية من علم التفسير. بيروت: دار
الفكر، ١٤٠٣هـ
- الطوي، أبو جعفر محمد بن عمرو. جامع البيان عن
تأويل آي القرآن . بيروت: دار الفكر، ١٤٠٨هـ.
- عمر، محمد زيان. البحث العلمي مناهجه وتقنياته.
جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ
- الغزالي، أبو حامد. إحياء علوم الدين . بيروت: دار
المعرفة ، (د.ت).
- _____ ، آفات اللسان. تحقيق. د. محمد أحمد
عاشور، وجمال عبد المنعم الكومي. القاهرة: دار
الاعتصام، ١٩٩٠.

- فياض، سليمان. **معجم الأفعال العربية الثلاثية المعاصرة**. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٤٠٨هـ.
- الفيروز آبادي. **القاموس المحيط**. ط ٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.
- الفرطحي، أحمد بن عمر. **الفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم**. تحقيق يحيى الدين ديب وآخرين. ط ١. دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٧هـ.
- _____، **الجامع لأحكام القرآن**. بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).
- القرطبي، محمد بن يزيد. **سنن ابن ماجه**. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.
- القشوري، مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).
- المساوودي. **الأحكام السلطانية والولايات الدينية**. تحقيق خالد عبد اللطيف السبع العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي، (د.ت).
- المباركفوري، محمد. **تحفة الأحوزي بشرح جامع الترمذي**. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. **المعجم الوسيط**. ط ٢. استانبول: دار الدهوة، (د.ت).
- المناسبي. **فيض القدير شرح الجامع الصغير**. ط ٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩١هـ.
- الموقع الرسمي لسماعة الشيخ عبد العزيز بن باز على الإنترنت. إملاءات الشيخ رحمه الله تحت عنوان (نصيحة عامة حول بعض كبار الذنوب).
- الميداني، عبد الرحمن بن حنكة. **الأخلاق الإسلامية وأسسها**. ط ١. دمشق: دار القلم، ١٣٩٩هـ.
- الميداني، عبد الرحمن بن حسن. **ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمنهاج**. ط ٣. دمشق: دار القلم، ١٤٠٨هـ.
- نضواني، عبد المجيد. **علم النفس التربوي**. ط ٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ.
- النووي، يحيى بن شرف. **الأحكام للشيخ من كلام سيد الأئمة**. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٣هـ.
- _____، **شرح صحيح مسلم**. تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.
- المعجمي، ابن حجر. **الزواجر عن اقتراف الكبائر**. تحقيق محمد محمود عبد العزيز وآخرين. القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٣هـ.
- _____، **تطهير الهمم من دنس الفحشاء**. تحقيق مجدي السيد إبراهيم. ط ١. القاهرة: مكتبة القرآن، ١٩٨٧م.
- ياقوت، مفيد والقاضي، يوسف. **علم النفس التربوي**. الرياض: دار المريخ، ١٤٠١هـ.

System of social observation on Backbiting & Gossip

Abdullah Bin Ibrahim Abdulrahman Al-Shawaizman

Assistant Professor in the Department of Dawrah and the System of social observation

Dawrah and Information College

Imam Mohamed Bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

dr_ al-Shawaizman@yahoo.com

(Received 3/6/1430EL, accepted for publication 23/11/1430EL)

Key words: The System of social observation, Backbiting, Gossip

Abstracts. This research discuss important subject regarding the subject of Scientific matter and it is expects of implementing, the importance of this subject is the high lighting of it is dangerous of Backbiting & defamnation and the effects of this bad habit in the Muslim society because it is counter of the dangerous factor that leads to the shaking the society, Thus bad habit destroy the religion and the society at the same time, Also it is effects expand to others Muslim.

Because this bad habit has negative out come which shake the Muslim Religious? Soc is as serving the religion and the honor and this was the habits of the prophets, because it is dangerous to the Muslim society we prepared this research and it is legislative of in the Holly Qur'an and the efficia in the Muslim Society, to be able the propagandist to know more about the denying in which spread among the people and it is effects and it is justifications, and the way of dealing with this habit according to the acosntific and legislative curriculum.

أولويات البحث في التربية العلمية بالملكة العربية السعودية

صعيد بن محمد عبدالله الشمرواني

أستاذ التربية العلمية المساعد، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

shamrani@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١١/١١/١٤٣٠هـ؛ وقيل للنشر في ٣/٢/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: أولويات البحث، التربية العلمية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام أسلوب دلفاي Delphi لتحقيق هدف الدراسة، وحوث أداة الدراسة ٢١ مجالاً فرعياً تندرج تحت ثمانية مجالات رئيسة للبحث في التربية العلمية، وتم التوصل إلى مستوى الاتفاق المستهدف بين عينة الدراسة بعد نهاية الجولة الثانية. وشمل مجتمع الدراسة حملة الدكتوراه المتخصصين في التربية العلمية العاملين في الجامعات وفي القطاعات ذات العلاقة بالتعليم في المملكة العربية السعودية، وبلغ عدد العينة في الجولة الأولى ٣١ فرداً في حين بلغ عددها في الجولة الثانية ٢٤ فرداً.

ففيما يتعلق بالمجالات الرئيسة للبحث في التربية العلمية، أظهرت نتائج الدراسة أن مجالاً إهداد وتأهيل معلمي العلوم وتقنيات التعليم يشكلان أولوية بحثية عالية جداً، أما مجال التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة المعلم فيشكلان أولوية بحثية متوسطة، في حين تقع المجالات الأربع الرئيسة المتبقية ضمن أولوية بحثية عالية. أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية للبحث، فقد أظهرت النتائج أن ١١ مجالاً فرعياً يقع في نطاق الأولوية البحثية العالية جداً، و ١٥ مجالاً تقع في نطاق الأولوية البحثية العالية، في حين تقع خمسة مجالات في نطاق الأولوية البحثية المتوسطة. وقدم الباحث في نهاية الدراسة عدداً من المقترحات والتوصيات.

المقدمة

يعد البحث العلمي أساساً لتقديم الدول ورقيها؛ لذا ارتبطت خطط التنمية في كثير من الدول بإنشاء العديد من المراكز البحثية المتقدمة، كما أن المستجدات والممارسات الحديثة في المجالات المختلفة ارتبطت كذلك بنتائج البحث العلمي. من هذا المنطلق حرصت الدول المتقدمة على دعم البحث العلمي في كافة المجالات، ويعد مستوى الدعم المادي وعدد الأوراق العلمية التي تنشر، ومعدل النشر السنوي للباحث أهم المؤشرات التي يمكن استقراؤها لتعرف على مدى تفوق وإعتماد تلك الدول بالبحث العلمي، وإذا ما تمت مقارنة الدول المتقدمة بالدول العربية فيما يتعلق بحجم تلك المؤشرات، نلاحظ فجوة واسعة بين تلك الدول ودولنا العربية.

فعلى مستوى الدعم للمادي للبحث العلمي يشير العبد القادر وآخرون (١٤٢٣هـ) إلى أنه في عام ١٩٩٨م كان نصيب الدول السبع الصناعية بمجموعة نحو ٨٧٪ من حجم الإنفاق العالمي على البحث العلمي، فيما كان نصيب بقية دول العالم ومن ضمنها الدول العربية نحو ١٣٪. كما تراوح متوسط إنفاق تلك الدول السبع على البحث العلمي خلال الفترة بين ١٩٩٠-١٩٩٨م بين ٢,١٧٪ و ١٠,٢٧٪ من دخلها الوطني في حين احتلت مصر أعلى مستوى للإنفاق على البحث العلمي بين الدول العربية بنسبة ٠,٣٥٪ من الدخل الوطني لها (العبد العالي، ٢٠٠٠م). كما أن مؤشر

عدد الأوراق العلمية ومعدل النشر العلمي للباحث يظهر ضعفاً كبيراً للدول العربية مقارنة بالدول المتقدمة، فقد أكد البرفوثي وأبوسمرة (٢٠٠٧م) أنه تم نشر ٣٠٥ ملايين ورقة بحث علمية في جميع أنحاء العالم خلال خمس سنوات، كان نصيب الولايات المتحدة الأمريكية ٣٤٪ منها في حين لم يتجاوز مجموع الأوراق التي تم نشرها في الدول العربية مجتمعة ١٪ من مجموع تلك الأوراق، كما أشار خاتم (٢٠٠٠م) إلى أن إنتاجية الباحث في الوطن العربي بلغت ٠,٢ بحثاً سنوياً؛ في حين وصل إلى ١,٥ في الدول المتقدمة. وأظهرت دراسة كل من الزهراني (١٤١٧هـ) والبنيان واليلوي (١٤٢٢هـ) أن معدل إنتاج أعضاء هيئة التدريس من البحث العلمي في بعض الجامعات السعودية لم يتجاوز ٠,٤٣ عملاً سنوياً؛ في حين وجد الشايع (١٤٢٦هـ) أن معدل الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس في العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود بلغت ١,٢٥ عملاً سنوياً. وقد عزى الشايع ارتفاع هذا المعدل إلى اشتغاله على الأوراق العلمية المقدمة في المؤتمرات والندوات والتي تمثل ٠,٣٧ من الإنتاجية العلمية السنوية لعمية الدراسة.

وقد أكدت العديد من الدراسات وجود مجموعة من المعوقات التي يعاني منها البحث العلمي في الدول العربية. فيرى خاتم (٢٠٠٠م) أن من أهم الصعوبات التي يعاني منها البحث العلمي في الدول العربية ضعف الدعم المادي المخصص له، وضعف الدراسات العليا

صنوبر اللائحة الموحدة للبحث العلمي عام ١٤١٩هـ، بهدف تليل ما يمكن أن يعيق أحد إعداده وتقديم البحوث والدراسات. كما أسست وزارة التعليم العالي ثلاثة عشر مركزاً للتميز البحثي في الجامعات السعودية في مجالات مختلفة في السنتين الماضيتين وذلك بهدف تشجيع الجامعات على الاهتمام بنشاط البحث العلمي والتطوير لتحقيق توجهات خطة التنمية الثامنة للمملكة والتي ركزت على دعم وتشجيع البحث العلمي والتطوير التقني.

ويعد مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات أحد تلك المراكز الناشئة والذي تم تأسيسه عام ١٤٢٨هـ تقديراً لأهمية البحث في تعليم العلوم والرياضيات ودوره في نهضة ومستقبل المملكة العربية السعودية. فلتطوير التعليم بشكل عام وتعليم العلوم والرياضيات بشكل خاص يقع ضمن أولويات الدول المتقدمة؛ حيث أشار ديور (DeBoer, 1991) إلى أن تعليم العلوم أو التربية العلمية (Science Education) بشكل خاص كان المتهم الأول في تراجع التفوق الأمريكي في الستينات من القرن الميلادي الماضي، ولذلك دُعيت الكثير من البرامج التعليمية والمشاريع الوطنية المتعلقة بالتربية العلمية في ذلك الحين في محاولة لإصلاح النظام التعليمي من أجل النهوض بالمجتمع الأمريكي والعودة للصدارة والتفوق مرة أخرى. وأكد ديور على ضرورة الاهتمام بتطوير التربية العلمية قبل أن تقع الولايات المتحدة الأمريكية في مأزق مشابه لما

في الجامعات العربية، وعدم وجود سياسة علمية واضحة للبحث العلمي. كما حددت دراسة الشايع (١٤٢٦هـ) عدداً من معوقات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، من أهمها: محدودية الدعم للمادي، وكثرة الأعباء التدريسية. وأشارت دراسة البنيان والبلوي (١٤٢٢هـ) ودراسة الزهراني (١٤١٧هـ) إلى وجود عدد من المعوقات التي أثرت على مستوى إنتاج عضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، منها: معوقات مرتبطة بالجامعات كثرة المؤتمرات والندوات المنعقدة، وانخفاض الحوافز المادية، وعدم إعطاء الجامعات الأولوية للبحث العلمي، وتقليص مراكز البحوث في تشييط حركة.

وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية تعاني من نفس المشكلات التي تعاني منها بقية الدول العربية فيما يخص البحث العلمي، إلا أن العديد من المؤشرات تؤكد زيادة اهتمام المملكة العربية السعودية بالبحث العلمي؛ حيث يشير الرعدان (١٤٢٨هـ) إلى أن المملكة العربية السعودية قامت بزيادة معدل الإنفاق على البحث العلمي الذي لم يتجاوز ٢,٥٪ من الدخل الوطني في السنوات القليلة الماضية ليصل خلال العشرين سنة القادمة إلى ٢,٥٪. ويعد هذا المعدل المستهدف مضافاً للإنفاق على البحث العلمي في الدول المتقدمة (المعبد العالي، ٢٠٠٠م). كما أنشأت الجامعات السعودية مراكز للبحث العلمي في جميع كلياتها واستحدثت عمادات للبحث العلمي بعد

(Simmons et al., 2005) إلى أهمية وضع خطة على المستوى العالمي للبحث في التربية العلمية تتسق جهود الباحثين والمؤسسات العامة والمتخصصة في مجال البحث في التربية العلمية، ومع إنشاء مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في جامعة الملك سعود، وازدياد أعداد الباحثين من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في مجال التربية العلمية، وغياب الرؤية المشتركة بين تلك الفئات في تحديد توجهات البحث التي تتسق مع حاجات المجال في المملكة العربية السعودية، فإن الاهتمام بتحديد أولويات البحث في التربية العلمية له الأثر البالغ في توجيه البحث العلمي المتعلق به، وبالتالي الارتقاء بواقع التربية العلمية إلى مستويات أفضل. إلا أنه ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لم يتوصل الباحث إلى دراسة علمية تهتم بتحديد تلك الأولويات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالسؤال التالي: ما أولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى قائمة بأولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.

حدث لها في منتصف القرن الميلادي الماضي. كما أشار إدوارد (Edwards, 1994) إلى صدور العديد من التقارير عن واقع التربية العلمية وتعليم الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية والتي ترى أن مستقبل الولايات المتحدة الأمريكية مرهون بالواقع التعليمي بشكل عام وواقع التربية العلمية وتعليم الرياضيات بشكل خاص. إلا أن التطوير الذي يبنه مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات لا بد أن ينطلق من خطط ومركزات واضحة تسهم في إعادة هيكلة البحث العلمي في التربية العلمية وتعليم الرياضيات، واستثمار المكتسبات البشرية والمادية المتوافرة، وتلليل العقبات التي يعاني منها البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. ولعل أولى الخطوات التي لا بد أن يجرها المركز، رسم خريطة بحثية تسهم في توجيه البحث في التربية العلمية وتعليم الرياضيات لما يتقدم واقع تعليمهما في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

إن البحث العلمي المنظم المنبثق من أولوياته في مجال ما يثري العملية البحثية ويوجهها إلى خدمة تلك المجال من ناحية ومتطلبات التنمية الوطنية من ناحية أخرى، ولذلك تؤكد الشامسي (٢٠٠٢) على أن أهم حوامل توجيه البحث العلمي ودفعه بالمجالات العلمية الأكثر حيوية وأهمية للبلد الذي يجرى فيه البحوث هو تحديد الأولويات البحثية. كما أشار سيمونز وآخرون

أهمية الدراسة

سمت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي :
ما مستوى أولوية مجالات البحث في التربية العلمية
في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر
المختصين في التربية العلمية؟

ويمكن تقريع هذا السؤال إلى :

- ١- ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث
الرئيسية في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية
من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟
- ٢- ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث
الفرعية في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية
من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من إسهامها في
التالي :

- المستوى الأكاديمي : حيث تعرف الباحثين
بالتوجهات الحديثة في التربية العلمية من خلال تقديمها
تصوراً عن مجالات البحث الحالية في التربية العلمية.
- المستوى العملي : تفيد في تحديد المجالات البحثية
الأولى بالبحث في التربية العلمية في المملكة العربية
السعودية.

• المستوى المؤسسي : تمثل هذه الدراسة على
ترشيد البحث التربوي من خلال توجيه عمل مراكز
البحث العلمي المهمة بالتربية العلمية في تبني ودعم
المواضيع الأولى بالبحث في المملكة العربية السعودية.

• للمستوى العملي : تعد هذه الدراسة امتداداً
للتوجه العملي للاهتمام بالبحث العلمي في التربية
العلمية ، حيث يرى بوندر وماكهاك (Bonder and
Maschhaus, 1995) أهمية صناعة هذا التوجه ، ويؤكد
سيمونز وآخرون (Simmons et al., 2005) على ضرورة
تنسيق جهود الباحثين والمؤسسات ذات الصلة بمجال
البحث في التربية العلمية.

• المستوى البحثي : إسهامها في توجيه الباحثين
والمراكز البحثية في المجالات المختلفة إلى أهمية إجراء
مثل هذه الدراسة لتوجيه البحث في مجالات
اختصاصها.

مصطلحات الدراسة

أولوية البحث Priority of research

يرى عبدالحليم وصفوت (١٣٩٩هـ) أن أولوية
البحث تعني درجة أهمية البحث ، ويتفق الباحث مع
هذا التعريف ويعرفها إجرائياً بأنها درجة أهمية البحث
التي يمكن تحليلها من خلال حساب متوسط مستوى
الأهمية التي يقررها المختصون في التربية العلمية في
المملكة العربية السعودية لكل مجال من مجالات البحث.

التربية العلمية Science Education

يعرف علي (٢٠٠٢م ، ٢٧) التربية العلمية بأنها
"العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من
التجارب العلمية اللازمة لأن يصبح متقناً علمياً (من
خلال) الاهتمام بتفهم طبيعة العلم ، وتطبيق المعرفة

فرداً، حيث تم فقد سبعة من عينة الدراسة المشاركين في الجولة الأولى، منهم ثلاثة لم يتمكن الباحث من التواصل معهم في الجولة الثانية لعدم تقديمهم لبياناتهم الشخصية في الجولة الأولى، وأربعة آخرون لم تصل مشاركتهم في الجولة الثانية (انظر الجدول رقم ١).

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحديد أولويات البحث في مجال التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، كما اقتصرت على حملة الدكتوراه المتخصصين في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

أداة الدراسة

استخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة استفتاءً تم بناؤه لفرض هذه الدراسة، ويحوي هذا الاستفتاء واحداً وثلاثين مجالاً فرعياً للبحث تتدرج تحت ثمانية مجالات رئيسة، وهي:

١- تعلم العلوم

يشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بكيفية تعلم العلوم، والتطور المعاصر لدى متعلمي العلوم، وكذلك اتجاهاتهم، ودافعيتهم واعتقاداتهم نحو العلوم وتعلمها. كما يشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بيئة التعلم، وتعلم العلوم غير الرسمي، وكذلك أساليب تقويم تعلم العلوم، ومدى فاعلية تلك الأساليب.

العلمية المرتبطة بالمواقف الحياتية، وإدراك العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، والاستفادة من عمليات الاستقصاء العلمي والإعلام بالقيم والاتجاهات والاهتمامات المرتبطة بالعلم.

مجمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع حملة الدكتوراه المتخصصين والمتخصصات في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، سواءً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو العاملين في القطاعات الحكومية أو الأهلية ذات العلاقة بالتربية العلمية. ومع أن الباحث لم يتمكن من حصر عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك لعدم وجود قاعدة بيانات تضم جميع المتخصصين في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية، إلا أنه استفاد من قاعدة البيانات الأولية التي تم إنشاؤها في مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات والتي تحتوي ٥٧ متخصصاً من حملة الدكتوراه في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية.

هيئة الدراسة

شملت هيئة الدراسة جميع حملة الدكتوراه المتخصصين والمتخصصات في التربية العلمية الذين تم الحصول على بيانات مكتملة لهم من قاعدة معلومات مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات وعددهم ٤٢ متخصصاً، وقد استجاب منهم في الجولة الأولى ٣١ فرداً، استمر منهم في الجولة الثانية ٢٤

الجدول رقم (٩). توزيع هيئة الدراسة في الجولتين حسب الجنس والجنسية والرتبة العلمية.

الجولة	الجنس		الجنسية		الرتبة العلمية				المجموع			
	ذكر	أنثى	سعودي	غير سعودي	بيانات غير موثوقة	أسست	مشارك	مساعد		بيانات غير أكاديمي		
										غير موثوقة	غير موثوقة	
الأولى	١٧	١١	٣	٢١	٧	٣	٤	٩	١٠	٥	٣	٣١
الثانية	١٣	١١	-	٢٠	٤	-	٤	-	١٠	٤	-	٢٤

٢- تدريس العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بطرائق التدريس العلمية، وتطبيقاتها في مجال تدريس العلوم؛ وكذلك الأبحاث المتعلقة بطرائق التدريس الخاصة بمواضيع محددة للعلوم، والتدريس والتعلم في معارف العلوم، واتجاهات معلمي العلوم ودافعيتهم ومعتقداتهم نحو العلوم وتدريسها.

٣- مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بمنهج العلوم من حيث تاريخها وبنائها وتطويرها؛ وكذلك من حيث تكاملها مع مناهج الرياضيات، وتداخلها مع المناهج المدرسية الأخرى؛ كما يشمل هذا الجانب سياسات ومعايير تعليم العلوم.

٤- العلوم في تعليم العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بتقويم محتوى كتب العلوم، وتقويم مدى كفاءة معلمي العلوم، وتقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم؛ وكذلك تقويم البحث في تعليم العلوم.

٥- إعداد وتأهيل معلمي العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بإعداد المعلم للخدمة، وتطوره المهني أثناءها؛ كما يشمل معايير ومسياسات تأهيل معلمي العلوم، وانتقائهم للخدمة.

٦- الطوع الثقافي والاجتماعي واحتلال الجنس في تعليم العلوم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بتعليم العلوم، والتباين الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين؛ كما يشمل الأبحاث ذات العلاقة بالتباين بين الجنسين في تعلم العلوم؛ كما يشمل كذلك تعليم العلوم وتعلمها للطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصة، ومتلبي التحصيل.

٧- تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بفلسفة وطبيعة وتاريخ العلم ذي الصلة بتعليم العلوم؛ كما يشمل الأبحاث المتعلقة بأخلاقيات العلم، ومبادئ ذات الصلة بتعليم العلوم.

٨- تقنيات التعليم

ويشمل هذا الجانب الأبحاث المتعلقة بدمج تقنيات التعليم مع تعليم العلوم وتعلمه، وتقويم تعلم العلوم، كما يشمل الأبحاث المتعلقة باستخدام التقنية في معاميل العلوم، والأبحاث المتعلقة بالتعليم الإلكتروني، والتعلم عن بعد ذي الصلة بتعليم العلوم.

واستخدم الباحث مقياس ليكرت الخمسة الحاسبي لتحديد استجابة هيئة الدراسة نحو مستوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية، حيث تراوحت مستويات الأولوية بين أولوية عالية جداً، وتمثيلها عددياً بالرقم (٥)؛ وأولوية منخفضة جداً، وتمثيلها بالرقم (١). ولتفسير نتائج الدراسة قسم الباحث مدى استجابات هيئة لفقرات الاستجابة إلى فئات متساوية حسب التالي:

- مجال ذو أولوية منخفضة جداً عندما يكون متوسطه الحاسبي بين (١-١,٨).
- مجال ذو أولوية منخفضة عندما يكون متوسطه الحاسبي بين (١,٨١-٢,٦).
- مجال ذو أولوية متوسطة عندما يكون متوسطه الحاسبي بين (٢,٦١-٣,٤).
- مجال ذو أولوية عالية جداً عندما يكون متوسطه الحاسبي بين (٣,٤١-٤,٢).
- مجال ذو أولوية عالية جداً عندما يكون متوسطه الحاسبي بين (٤,٢١-٥).

صدق الأداة واليافعا

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة Face Validity قام الباحث بالخطوات التالية:

١- عرض الأداة في صورتها الأولية على اثنين من الخبراء في التربية العلمية ومن ثم الاستفادة من آرائهما حول مجالات البحث في التربية العلمية وتعريف كل مجال.

٢- استخدام الأداة لإجراء دراسة استطلاعية عن أولويات البحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية والتواصل مع عينة عددها ٤٩ من المتخصصين في التربية العلمية (حملة ماجستير أو دكتوراه في التربية العلمية)، وقد تم التركيز لإعداد الدراسة الحالية على الاستفادة من آرائهم حول مجالات البحث في التربية العلمية.

٣- الاستفادة من آراء المتخصصين في التربية العلمية المشاركين في ورشة عمل أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية التي اعتمدت على نتائج الدراسة الاستطلاعية عن أولويات البحث في التربية العلمية وتعليم الرياضيات والتي أجراها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في تاريخ ١/٢٣/١٤٣٠هـ، وذلك فيما يتعلق بمجالات البحث في التربية العلمية.

وحساب ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha في كل جولة من جولات الدراسة،

هيئة الدراسة فرصة واحدة على الأقل لمراجعة آرائهم حول موضوع الدراسة في ضوء رأي المجموعة الذي يزودون به (Linatone & Turoff, 2002).

ويشير هاتلين (Hartlin, 2004) إلى أن استخدام هذا الأسلوب يعتبر مفيداً في الحالات التالية:

١- عندما لا تسمح مشكلة الدراسة بتطبيقات مباشرة لإجراءات تحليلية دقيقة وإنما يمكن الاستفادة من جمع آراء الأشخاص للتعامل مع هذه المشكلة.

٢- عندما يصعب جمع أفراد هيئة الدراسة لنقاش مشكلة الدراسة بشكل مباشر نظراً لطبيعة أعمالهم ووظائفهم.

٣- عندما تكون هيئة الدراسة كبيرة بما يعيق تبادل الآراء والتفاعل المباشر مع بعض أفراد الهيئة، مع عدم وجود وقت أو ميزانية كافية لتنظيم لقاءات يتم فيها طرح الآراء، والخروج بنتائج في ظل العدد الكبير للمشاركين.

٤- عندما تغطي المشكلات الأخلاقية والاجتماعية على المشكلات الاقتصادية والتقنية المرتبطة بمشكلة الدراسة.

ويؤكد رو ورايت (Rowe and Wright, 1999) أن لهذا الأسلوب أربع خصائص مميزة له:

١- كون أفراد الهيئة غير معروفين لبعضهم البعض مما يسمح بتبادل أكثر حرية للآراء، لذلك يتم التركيز في هذا الأسلوب على نقد الأفكار بدلاً من نقد الأشخاص.

حيث بلغت قيمة الثبات في كلتا المجموعتين ٠,٩٤، وتعتبر هذه النتيجة عالية بما يؤكد مناسبة الأداة لأغراض الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة أسلوب دلفاي Delphi للتعرف على رأي الخبراء حول أولويات البحث في التربية العلمية، ويعرف لينستون وتوروف (Linatone & Turoff, 2002) أسلوب دلفاي بأنه طريقة لبناء مراحل اتصال فعال بين أفراد مجموعة للتعامل مع مشكلة معقدة، أما ديليك وفلانديفن وفوستافسن (Delbecq, Van de Ven, & Gustafson, 1975) فيعرفونها بأنها طريقة منظمة لتحفيز وجمع الآراء حول موضوع محدد من خلال مجموعة متتالية من الاستفتاءات المصممة بعناية، بحيث تقلص معلومات مختصرة للمستجيبين عند كل جولة عن الجولات السابقة لها، ويتفق هذان التعريفان على أن أسلوب دلفاي Delphi يركز على عملية إدارة الحوار بين أفراد الهيئة من خلال عدة مراحل يطلق عليها "جولات" Rounds، وذلك للمخرج نتيجة حول قضية معينة، حيث يتم في هذا الأسلوب استثناء هيئة الدراسة بشأن موضوعها، وبعد جمع المعلومات يتم تلخيصها والاستفادة منها للتواصل مع نفس الهيئة مرة أخرى للتعرف على آرائهم حول نفس الموضوع بعد مراجعتهم لآرائهم السابقة وآراء المجموعة في الجولة الأولى. وعادة ما تتكرر هذه الخطوة عدة مرات إلا أنه لا بد من إعطاء

إجراء جولات جديدة باستخدام أسلوب دلفاي Delphi يتم في حال التوصل إما إلى إجماع بين هيئة الدراسة، أو التوصل إلى نتائج ثابتة في كل جولة جديدة. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية تم التوقف عن إجراء جولات جديدة عندما تم التوصل إلى إجماع هيئة الدراسة على مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

وقد اختلف الباحثون في كيفية قياس إجماع هيئة الدراسة حول موضوع الدراسة، فقد أكد راينز وهان (Rayson & Halm, 2000) على أن مجموعة من البحوث التي اتبعت أسلوب دلفاي Delphi استخلصت إما التوزيع التكراري والانحراف المعياري، وإما التباين، أو نصف للمدى الربيعي لقياس مدى اتفاق هيئة الدراسة. كما أشاروا إلى أن مجموعة من الدراسات الأخرى - التي أُنشأت لهيئة الدراسة القرار في اختيار إحدى إجابتين (مثل نعم أو لا وموافق أو غير موافق) - فضلت تحديد نسبة اتفاق مثل ٧٦٪ أو اختيار الثلثين من هيئة الدراسة لأحد الخيارين لتعريف إجماع الهيئة، بينما نهج آخرون إلى ابتكار طرق رياضية أخرى لقياس إجماع هيئة الدراسة مثل الطريقة التي قدمها هيكت (Hocht, 1977) والتي اعتمدت على المتوسط والرتبة للحصول على مستوى إجماع هيئة الدراسة على فقرات أداة الدراسة. وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث نصف للمدى الربيعي Interquartile Range (IQR) للتعرف على مستوى إجماع هيئة الدراسة على مستوى أولوية

٢- يتم في هذا الأسلوب مراجعة وتطوير الآراء في ضوء رأي أفراد المجموعة بعد أن يتم تلخيصه لهم في نهاية كل دورة من دورات الدراسة.

٣- يعطي هذا الأسلوب الفرصة لأفراد الهيئة لتغيير آرائهم أو توضيحها.

٤- يمكن هذا الأسلوب الباحثين من الخروج بنتائج مدعجة للمجموعة يمكن مبالغتها إحصائياً ومناقشتها. إلا أن أبرز عيوب هذا الأسلوب تعدد الجولات مما يسهم في زيادة الجهد والوقت الذي يبذله الباحث سواء في التواصل مع أفراد الهيئة أو في جمع الآراء واختصارها بعد نهاية كل جولة. كما أن عدد أفراد الهيئة يتناقص مع كل جولة جديدة.

ويرى همرو وساندفورد (Hau & Sandford, 2007) أن أسلوب دلفاي Delphi يهدف إلى تحقيق الإجماع Consensus بين هيئة الدراسة حول موضوع معين، إلا أن كلاً من أوزبورن وزملائه وكاتنر (Osborne, et al., 2002; Kamte, 2004) يؤكدون على أنه لا يلزم أن يتم في هذا الأسلوب التركيز على الإجماع بين أفراد الهيئة، حيث يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب للتصرف على مدى الاختلاف بين وجهات نظر المجموعات الفرعية لهيئة الدراسة، ولذلك يؤكدون على أنه يمكن التركيز على قياس مدى استقرار آراء هيئة الدراسة Stability عند نهايتها بدلاً من مجرد التصرف على رأي المجموعة ككل حول موضوع الدراسة. ولذلك يشير أوزبورن وزملائه (Osborne et al., 2002) إلى أن التوقف عن

كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية، وهذا النوع من مقاييس التثبث يركز على الاستجابات الواقعية بين الربيع الأول والربيع الثالث من استجابات عينة الدراسة (Hatchler, 2003)، ويرى الباحث مناسبة هذا المقياس للتعرف على مستوى إجماع عينة الدراسة نظراً لاعتماد أداة الدراسة على مقياس ليكرت Likert احتماسي لتحديد استجابات أفراد العينة مما يتيح مجالاً واسعاً لتعدد الآراء وتباينها، وبالتالي وجود استجابات شاذة في الأطراف. كما لاحظ الباحث استخدام نصف المدى الربيعي في العديد من الدراسات التي استخدمت أسلوب دلفاي Delphi وأداة تعتمد على مقياس ليكرت Likert لتحديد استجابات عينة الدراسة (Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Rayens & Hahn, 2000).

ومن خلال استعراض الدراسات التي استخدمت أو استخدمت أسلوب دلفاي Delphi لاحظ الباحث صعوبة الوصول إلى اتفاق نسبته ١٠٠٪ بين عينة الدراسة على موضوعها، لذلك حاولت تلك الدراسات استخدام معنى اصطلاحياً للاتفاق مثل إجماع ثلثي عينة الدراسة أو إجماع نسب مئوية مثل ٥١٪ أو ٦٦٪ أو ٦٧٪ أو ٨٠٪ على موضوع الدراسة (Rayens & Hahn, 2000; Osborne et al, 2003; Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Linstone & Turoff, 2002). ومع اعتماد الباحث على نصف المدى الربيعي للتعرف على مستوى اتفاق عينة الدراسة حول مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث إلا أن راينز وهان

(Rayens & Hahn, 2000) أشارا إلى أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول القيمة المقبولة لنصف المدى الربيعي للقول باتفاق عينة الدراسة حول موضوع معين، في حين أن دراسة راسكين (Raskin, 1994) فضلت قبول نصف مدى ربيعي مساوٍ أو أقل من الواحد $IQR \leq 1$ للقول باتفاق عينة الدراسة، كما استخدم كمعيار وسكارسل وستوارت (Custer, Scarcella, & Stewart, 1999) قيمة مقدارها $IQR \leq 2.2$ للتعبير عن اتفاق عينة الدراسة، في حين يرى راينز وهان (Rayens & Hahn, 2000) أن قيمة مثل $IQR = 1$ تعتبر قيمة غير مقبولة للتعبير عن مدى اتفاق عينة الدراسة، إلا أن الباحث يرى مناسبة $IQR \leq 1$ لفرض دراسة للتعبير عن اتفاق العينة على مستوى أولوية مجالات البحث في التربية العلمية، وذلك لصعوبة الحصول على نصف مدى ربيعي أقل من الواحد في كل فقرة من فقرات الأداة نظراً لسعة مقياس ليكرت Likert المستخدم لتحديد استجابة عينة الدراسة والذي يتيح فرصة كبيرة لتباين الآراء بين أفراد عينة الدراسة، وكذلك نظراً لكثرة فقرات الأداة والتي تبلغ ٣١ فقرة مما يعسر الوصول إلى مستوى إجماع عالٍ في كل فقراتها. وبالتالي يعرف الباحث الإجماع في هذه الدراسة على أنه الوصول إلى نصف مدى ربيعي مقداره واحد أو أقل $IQR \leq 1$ لكل فقرة من فقرات الأداة، وستوقف الباحث عن إجراء جولات جديدة إذا تم التوصل إلى هذا المستوى من الاتفاق بين عينة الدراسة في جميع فقرات الأداة التي

عدة مجالات في متوسطاتها، فقد تم استخدام الانحراف المعياري Standard Deviation للمفاضلة بين رتب أولويتها البحثية، حيث تم تقديم المجالات ذات الانحراف المعياري الأقل على المجالات ذات الانحراف المعياري الأعلى؛ نظراً لأن الانحراف المعياري الأقل يصبر عن تضارب أكثر لأراء هيئة الدراسة.

الدراسات السابقة

عند الخليلت عن أولويات البحث في التربية العلمية من المهم الخليلت عن تقسيم مجالات البحث في التربية العلمية؛ ولذلك سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من خلال محورين:

أولاً: مجالات البحث في التربية العملية من خلال استعراض التقسيمات الواردة في الجمعيات العلمية المتخصصة والكتب الرائدة للبحث في المجال والدراسات التي تناولت توجهات الأبحاث في التربية العلمية.

ثانياً: أولويات البحث في التربية العلمية من خلال استعراض الدراسات التي تناولت أولويات البحث في التربية العلمية وأولويات البحث التربوي بشكل عام والتي لها علاقة بالتعليم في المملكة العربية السعودية.

المحور الأول: مجالات البحث في التربية العلمية

إن أهمية تقديم تصور عن مجالات البحث في التربية العلمية يكمن في عدم وجود تقسيم دقيق متفق عليه بين الباحثين في التربية العلمية يمكن أن يكون منطلقاً

تمثل مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية. وقد تم تحقيق هذا المستوى من الاتفاق مع نهاية الجولة الثانية، وبذلك تلخص الخطوات التي تم إجراؤها للوصول إلى البيانات النهائية للدراسة في التالي:

١- التواصل مع هيئة الدراسة للتعرف على آرائهم حول أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية.

٢- مراسلة جميع المستجيبين من أفراد العينة في الجولة الأولى، حيث تمت مراسلة كل فرد على حدة، وتزويده برأيه الذي أوردته في الجولة الأولى، ورأي المجموعة مع إتاحة الفرصة له لتغيير رأيه من علمه، وتعتبر هذه الخطوة هي الجولة الثانية من جولات الدراسة.

٣- تم جمع البيانات مرة أخرى واعتبار نتيجة الجولة الثانية معبرة عن الآراء النهائية لأفراد العينة نظراً للوصول إلى مستوى الإجماع الذي تم تعريفه مسبقاً بين هيئة الدراسة في جميع مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام نصف المدى الربيعي Interquartile Range (IQR) للتعرف على مستوى إجماع هيئة الدراسة على مستوى الأولوية البحثية لكل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية. كما تم استخدام المتوسط Mean لتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية والرئيسية في التربية العلمية؛ وفي حال تساوي

١٤- التربية البيئية.

١٥- السياسات. (NARST, 2009)

كما أن الكتب الرائدة للبحث في التربية العلمية حاولت كذلك تقديم تصور عن مجالات البحث في التربية العلمية، فعلى سبيل المثال قلّم Abell (2007) - Lederman في كتابهما Handbook of Research in Science Education - تقسيماً لمجالات البحث كخطوة أولية لحصر البحوث في مجال التربية العلمية، وتضمن هذا التقسيم خمسة مجالات رئيسة شملت مجال تعلم العلوم، ومجال الثقافة واختلاف الجنس والمجتمع وتعليم العلوم، ومجال تدريس العلوم، ومجال المنهج والتقويم، ومجال برامج المعلمين التربوية. إلا أن Fraser & Tobin (2003) - في كتابهما International Handbook of Science Education - قاما بتحديد عشرة مجالات رئيسة للبحث في التربية العلمية على المستوى العالمي شملت مجال التعلم، ومجال التعليم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال المنهج، ومجال بيئة التعلم، ومجال القياس والتقويم، ومجال المساواة، ومجال تاريخ وفلسفة العلم، ومجال طرق البحث.

أما الدراسات التي تناولت توجهات البحث في التربية العلمية فقد قلعت تقسيمات للبحث في التربية العلمية تهدف إلى تصنيف البحوث في ضوء هذا التقسيمات. فدراسة الشايح (١٤٢٨هـ) هدفت للتعرف على توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية في جامعة الملك سعود خلال الفترة من عام

يشمل الدراسة الحالية، فالباحث في التربية العلمية يحدد مجموعة من التقسيمات التي قلعتها الجمعيات العلمية المتخصصة والكتب المهتمة بالبحث في التربية العلمية والدراسات المتعلقة بتوجهات الأبحاث. فعلى سبيل المثال حددت الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for Research in Science Teaching NARST) عشر مجالاً للبحث في التربية العلمية، تتضمن:

- ١- تعلم العلوم (النهم والتطور المفاهيمي).
- ٢- تعلم العلوم (البيئة التعليمية من حيث الخصائص والتفاعل).
- ٣- تدريس للمرحلة الابتدائية.
- ٤- تدريس للمرحلة المتوسطة والثتوية.
- ٥- تدريس للمرحلة الجامعية.
- ٦- تعلم العلوم غير الرسمي.
- ٧- برامج إعداد المعلمين.
- ٨- برامج تطوير المعلمين.
- ٩- الممارسات الذاتية كالبحوث الإجرائية للمعلمين (Action research) والدراسات التي تتناول الممارسات الشخصية للمعلمين.
- ١٠- المنهج والتقييم والتقويم.
- ١١- قضايا الثقافة والمجتمع واختلاف الجنس المرتبطة بالتربية العلمية.
- ١٢- تقنيات التعليم.
- ١٣- تاريخ وفلسفة وعلم اجتماع العلم.

والاجتماعية واختلاف الجنس المتعلقة بتعليم العلوم، ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم، ومجال تقنيات التعليم، ومجال تعلم العلوم غير الرسمي.

والاستعراض السابق لتقسيمات البحث في التربية العلمية يظهر التباين بين الباحثين فيما يخص حصرهم لمجالات البحث في التربية العلمية، فالتقسيمات التي أوردها كل من Fraser & Abell & Lederman (2007) و Tobin (2003) تقسيمات متباينة رغم أن هدف الكتابين كان مشتركاً، كما أنه وعلى الرغم من أن دراسة Tasi (2005) & Win تم بناؤها على أساس تقسيم الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم، إلا أن تساي ووين (2005) Tasi & Win قلما رؤية تختلف عن رؤية (NARST) لمجالات البحث في التربية العلمية. ويرى الباحث أن هذا الاختلاف يمكن أن يعزى إلى غياب البناء المتفق عليه لمجالات البحث في التربية العلمية بين المختصين، وتخضع التقسيمات التي يتم إيرادها إلى رؤى صانعيها، وتهدف إلى تسهيل إتمام المهام التي بنيت لأجلها، ولذلك يؤكد أبيل ولیدرمان & Abell (2007) Lederman، أن التقسيمات التي خلص إليها ما هي إلا محاولة لتحقيق الهدف من الكتاب، وهو احتواء كل أو أغلب البحوث في التربية العلمية.

المحور الثاني: أولويات البحث في التربية العلمية

إن المتبع للأبحاث المتعلقة بأولويات البحث في التربية العلمية يلحظ ندرة مثل هذه الدراسات. وقد تمزى هذه الندرة إلى كون التربية العلمية تخصصاً دقيقاً

١٤٠٤هـ إلى نهاية العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ. وكان أحد محاور هذه الدراسة التعرف على توجهات الرسائل من حيث: المقررات، والمقاصد، والأهداف، والعناصر، والمجالات. وقد اعتمدت هذه الدراسة في تمثيل مجالات أبحاث هيئة الدراسة على تقسيم المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards NSES) واشتملت على ستة مجالات رئيسة تضمنت: معايير المحتوى، ومعايير تدريس العلوم، ومعايير النمو المهني والتي تشمل معايير إعداد وتأهيل المعلمين وكذلك معايير النمو المهني أثناء الخدمة، ومعايير التقويم، ومعايير برنامج التربية العلمية، ومعايير نظام التربية العلمية.

أما دراسة Tasi & Win (2005) فقد تناولت توجهات البحوث من عام ١٩٩٨م إلى عام ٢٠٠٢م في ثلاث مجلات محكمة متخصصة في التربية العلمية صادرة عن جمعيات علمية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد اعتمد الباحثان في تصنيف بحوث هذه المجالات على التقسيمات التي اعتمدها الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم (NARST) مع بعض التعديل عليها. وقد شمل هذا التقسيم تسعة مجالات رئيسة لتعليم العلوم تضمنت: مجال برامج المعلمين، ومجال التدريس، ومجال التعلم (مشاعيم التلاميذ والتطور المفاهيمي)، ومجال التعلم (بيئة التعلم وخصائص المتعلمين)، ومجال الأهداف والسياسات والمنهج والقياس والتقويم، ومجال القضايا الثقافية

والجزء من المنظومة التربوية يرى البعض إمكانية التعرف على أولوياته من خلال التعرف على أولويات البحث التربوي بشكل عام. فعلى المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية تم إجراء دراستين لتحديد أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية، صدرت إحداها عن مركز البحوث في كلية التربية في جامعة الملك سعود (عبدالحاميد وصفوت، ١٣٩٩م)، والأخرى صدرت عن وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً) (الضويان وآخرون، ١٤٢١هـ). إلا أنه لا توجد دراسة متخصصة تناولت أولويات البحث في مجال التربية العلمية أو غيره من المجالات التخصصية التربوية الأخرى. ومثل ذلك ينطبق على اليمن، وعمان، والإمارات العربية المتحدة، والأردن (المسوري وآخرون، ٢٠٠٣م؛ الطحان وآخرون، ١٩٩١م؛ عيسان وعطاري، ٢٠٠٦م؛ الحليبي وبله، ١٩٩٠م)، حيث تناولت هذه الدراسات أولويات البحث التربوي بعمومه في تلك الدول.

ونظراً لاحتواء البحوث التي تناولت أولويات البحث التربوي بعمومه على بعض الجوانب ذات الصلة بالتربية العلمية، فمن المهم تقديم تصور عن تلك الدراسات التي تم إجراؤها في المملكة العربية السعودية أو كانت ضمن النول المستهدفة من البحث. وتعد الدراسة التي أجراها عبدالحاميد وصفوت (١٣٩٩م)؛ إلا أنها ركزت بشكل خاص على أولويات البحث في وزارة المعارف ولم تنطرق مثلاً إلى المجالات التربوية ذات الصلة بالتعليم العالي. وتم فيها التصرف على أهم المشكلات التربوية في الوزارة، ثم تحديد درجة أولوية كل مشكلة من هذه

الدراسة إلى تحديد مشكلات التربية التي يرى رجال التعليم ضرورة توجه البحوث لها ومن ثم تحديد مستوى الأولوية البحثية لهذه المشكلات من خلال استفتاء ١٤٣ فرداً من العاملين في قطاع التربية والتعليم من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية. وشملت أداة الدراسة ٥٠ مشكلة تربوية ارتبطت بواقع التعليم في ذلك الوقت. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع الأولوية البحثية لمستوى معلمي المرحلة الابتدائية، ومستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة، وتطوير الإدارة للمدرسية، وطرق تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، وأهداف التعليم في المملكة. أما أقل تلك المشكلات أهمية فهي: دراسة تجربة المدرسة الشاملة، وتجربة المدرسة الحديثة، والنشاط الفني، وتجربة مدرّس اليوم الواحد، ونظام التسيير الذاتي للمدرسة من قبل التلاميذ.

أما الدراسة الثانية التي تم إجراؤها بهدف التعرف على أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية، فقام بها فريق من وزارة المعارف (التربية والتعليم حالياً) (الضويان وآخرون، ١٤٢١هـ). وتشابه هذه الدراسة في إجراءاتها مع دراسة عبدالحاميد وصفوت (١٣٩٩م)؛ إلا أنها ركزت بشكل خاص على أولويات البحث في وزارة المعارف ولم تنطرق مثلاً إلى المجالات التربوية ذات الصلة بالتعليم العالي. وتم فيها التصرف على أهم المشكلات التربوية في الوزارة، ثم تحديد درجة أولوية كل مشكلة من هذه

والإدارة التربوية، والتوجيه والإرشاد الطلابي، ودور القطاع الخاص في العملية التعليمية، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، والموهوبين، وتمويل التعليم ومصادره المختلفة، وتدريب المعلمين. وشملت هيئة الدراسة مجالات العلوم الإنسانية ٢٤٥١ فرداً من كافة دول الخليج العربي الست منهم ١٠٥٨ مستجيباً من المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتيجة الدراسة أولوية عالية لدراسة تقويم برامج إعداد معلمي التعليم العام وتطويره بما يواكب التغيرات العلمية والتربوية والفنية العالمية، وسبل تشجيع البحث العلمي وربطه بمصطلبات المجتمع واحتياجاته، وتطوير التعليم الفني والمهني، وإعداد برامج لتنمية التفكير والابتكار في مرحلة الطفولة، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة التعليم العام.

أما الدراسات التي تناولت أولويات البحث في التربية العلمية فسيتم التطرق إلى جميع ما تم إقراره دون الاختصار على ما له علاقة بالملكة العربية السعودية نظراً لندرة تلك الدراسات. وتعد دراسة بوئر وآخرين (Butts et al., 1978) الصادرة عن الجمعية الوطنية للبحث في تدريس العلوم (NARST) من أولى الدراسات على المستوى العالمي في هذا المجال. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أولويات البحث في التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا؛ وتم استخدام أسلوب دلفاي (Delphi) لتحقيق هدف الدراسة. وشملت هيئة الدراسة جميع المتسبين

المشكلات. وقد تم تصنيف المشكلات التربوية في هذه الدراسة إلى ١٩ مجالاً رئيساً للبحث شملت: الطالب، والمعلم، والكتب المدرسية، والمنهج، والبيئات المدرسية، والمكتبات المدرسية، والإدارة المدرسية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، والتوجيه والإرشاد، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار، وتحفيظ القرآن الكريم، وكليات المعلمين، والتربية الوطنية، والنشاط المدرسي، وتقنيات التعليم، والتعليم الأهلي. وقد شارك في تحديد هذه المجالات هيئة من الـ ١٢٠٠ من المتسبين لوزارة المعارف، والمهتمين وأسئلة الجملعات وعددهم ٥٥٠ فرداً. أما تحديد مستوى أهمية المجالات الفرعية فقد بلغت هيئة الدراسة ٢٦٠٠ فرد. وتم استخدام استفتاء للوصول إلى مستوى أولوية كل مجال من المجالات الفرعية للبحث. وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الموضوعات ذات الأولوية البحثية تحت كل مجال رئيس.

كما أجرت مدينة الملك عبدالعزيز دراسة هدفت إلى التعرف على أولويات البحث العلمي المشترك في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (العبدالقادر وآخرون، ١٤٢٣هـ). وفي هذه الدراسة التعرف على أولوية موضوعات علمية مرتبطة بمجموعة من المجالات مثل: الاجتماع، والاقتصاد، والتجارة، والبيئة، والصحة، والتربية والتعليم. وشملت الجوانب المرتبطة بالتربية والتعليم ذات علاقة بتطوير مناهج التعليم، وطرق التدريس، والتقنيات التعليمية،

المنهج في العلوم، ثم متغيرات الفصل الدراسي، ثم أساليب البحث ومعالجته، ثم برامج المعلمين التربوية، ثم المعلم. أما فيما يتعلق بالمجالات الفرعية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجالات الأعلى أولوية تشمل: طرق التدريس، والتعلم والتطور المفاهيمي غير المرتبط بنظرية بياجيه، واتجاهات الطلاب وقيمتهم نحو العلم والتعلم، والتطور المفاهيمي بناء على نظرية بياجيه، وأهداف التربية العلمية، والأبحاث المرتبطة بتحديد المحتوى والتدرج العلمي فيه، والتعرف على المحتوى (المفاهيم والإجراءات).

أما على مستوى الوطن العربي فلم يلحظ الباحث سوى دراسة واحدة قام بها فضل (١٩٨٨م)، وهنددت إلى تحديد أولويات البحث في مجال تعليم العلوم في دول الخليج العربية، واستفادت هذه الدراسة من الجوانب العامة وتعميقاتها التي أعدها (Abraham et al, 1982) ومستخدمة كذلك المنهج المسحي المبني على الاستفتاء لجمع البيانات، وقد أظهرت هذه الدراسة أن إعداد المعلم يقع ضمن أعلى أولويات البحث على مستوى دول الخليج، ثم مناهج العلوم، ثم التعلم، ثم متغيرات الفصل الدراسي، ثم المعلم، ثم أساليب البحث واهتماماته.

نتائج الدراسة ومناقشتها

مستوى الاتفاق بين هيئة الدراسة

استخدم الباحث نصف المدى الربيعي Interquartile

للجمعية في الولايات المتحدة وكندا، وتم في الجولة الأولى من الدراسة حصر مجالات البحث في التربية العلمية، وأظهرت النتائج بروز ٣٥ مجالاً للبحث مثل: تطبيقات التعلم، والتطور المعرفي النظري في الفصل الدراسي، وتحليل الممارسات التدريسية لتسهيل عملية التعلم، والملاقة بين المناهج والاتجاه ومستوى أداء المتعلمين والمعلمين. ثم تم عرض هذه القائمة في جولتين تاليتين على أعضاء الجمعية لترتيب أولوية كل مجال من تلك المجالات، حيث تم ترتيب المجالات حسب أولويتها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مقارنة أهداف التربية العلمية في ذلك الوقت مع الأهداف قبل ١٠ ٢٠ سنة يعتبر أعلى المجالات أولوية. أما أقلها أولوية فهو تطبيقات نظريات التعلم والتطور المفاهيمي داخل الفصل الدراسي.

كما أن نفس الجمعية (NARST) أجرت دراسة أخرى (Abraham et al., 1982) لتحديد الأولويات البحثية في التربية العلمية، حيث تم اختيار ١٠١ عضو في الجمعية وطلب منهم وضع خمس أولويات في التربية العلمية. وبعد جمع تلك المجالات تم تصنيفها ضمن ستة مجالات، وهي: برامج المعلمين التربوية، والمنهج في العلوم، والمتعلم، ومتغيرات الفصل الدراسي، والمعلم، وأساليب البحث وأدواته. وتم استخدام الأسلوب المسحي معتمداً على استفتاء لتحقيق غرض الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أولى الجوانب العامة بالبحث هي: المتعلم، ويليهما

لاستلزام عقد جولات عديدة للوصول إلى هذه القيمة ($IQR=0$) في كل مجال من مجالات البحث المدرجة في أداة الدراسة، وربما أيضاً يتصلب الوصول إلى هذا المستوى مع عدد العينة المحدود والذي تناقص بمقدار سبعة أفراد بين المجموعتين، وهذا ما قد يدهم ما سار إليه الباحث من تحديد مستوى الإجماع المقبول بنصف مدى ريعي مساوٍ أو أقل من الواحد ($IQR<1$).

أولويات البحث في التربية العلمية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث في التربية العلمية، وقد حوت أداة الدراسة ٣١ مجالاً للبحث تتدرج تحت ثمانية مجالات رئيسة، وقد حدد أفراد العينة آراءهم في مستوى أولوية كل مجال فرعي من خلال مقياس ليكرت *Likert الخماسي*، وقد اعتمد الباحث لتحديد مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث على التوزيع القشوي التالي: ١-٨، أولوية منخفضة جداً، ١،٨١-٢، أولوية منخفضة، ٢،٦١-٣، أولوية متوسطة، ٣،٤١-٤، أولوية عالية، ٤،٢١-٥ أولوية عالية جداً، وستتم الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية كل على حدة.

Range للتصرف على مدى اتساق أفراد العينة حول مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية، وحدد مستوى الإجماع المقبول بقيمة نصف مدى ريعي مساوٍ أو أقل من الواحد ($IQR<1$) لكل مجال من مجالات البحث الفرعية، كما أن عدد الجولات التي تم إجراؤها في هذه الدراسة ارتبط بالتوصل إلى هذا المستوى من الاتفاق بين هيئة الدراسة لجميع المجالات الفرعية، ويوضح الجدول رقم (٢) أن عينة الدراسة وصلت إلى هذا المستوى من الإجماع مع نهاية الجولة الثانية، وبالتالي اشتملت الدراسة على جولتين، قام أفراد العينة في الجولة الأولى بتقديم آرائهم حول أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية، وفي الثانية قاموا بمراجعة تلك الآراء وتعديلها أو الاستمرار عليها في ضوء آرائهم الفردية ورأي المجموعة ككل، ولذلك حققت هذه الدراسة الحد الأدنى من الجولات التي تضمنها أسلوب دلفاي *Delphi* كما أشار إلى ذلك لينستون وتوروف (Linnone & Turroff, 2002).

ويوضح الجدول رقم (٢) أنه تم الوصول إلى نصف مدى ريعي قيمته مساوية للصفر ($IQR=0$) في سبعة مجالات فقط من أصل ٣١ مجالاً، مما قد يكون مؤشراً

الجدول رقم (٧). قيمة نصف المدى الربيعي (IQR) في الجولتين لكل مجال من مجالات البحث التربوية في التربية العلمية.

نصف المدى الربيعي IQR		المجال التربوي	المجال العام
الجولة الأولى	الجولة الثانية		
١	١	القواعد العلمية لدى التلاميذ و التطور المعاصري لفهمها	تعلم العلوم
١	١	دافعية الطلاب و اتجاهاتهم واعتقاداتهم نحو العلوم وتعلمها	
١	٢	بيئة التعلم	
١	١	أساليب تقويم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب	
١	١	تعلم العلوم غير الرسمي	تدريس العلوم
١	١	طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم	
١	١	الأميزات للمثاققة بطرائق تدريس موضوع معين في العلوم	
١	١	الأميزات للمثاققة بالتدريس في معاميل العلوم	
١	٢	الجاهات ودافعية واعتقادات معلمي العلوم وتدرسيها	مناهج العلوم
١	١	أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم	
١	١	تأليف مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية	
١	٢	بناء وتطوير مناهج العلوم	
١	١	تكامل تعليم العلوم و تعليم الرياضيات	معاييرها
١	٢	الترباط بين مناهج العلوم و للمناهج للدراسية الأخرى	
١	٢	تقويم محتوى كتب العلوم	
١	١	تقويم البحث في مجال تعليم العلوم	
١	١	تقويم مدى كفاية معلمي العلوم للمهنية والعلمية	التقويم في تعليم العلوم
١	١	تقويم النظم والبرامج ذات العلاقة بتعليم العلوم	
١	١	إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	
١	١	التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	
١	١	معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة	إعداد وتأهيل معلمي العلوم
١	١	تعلم الطلاب الموهوبين ومدى الاحتياجات الخاصة ومتنوع التحصيل	
١	١	التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم	
١	١	الفروق بين الجنسين في تعلم العلوم	
١	١	فلسفة وطبيعة العلم	التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم
١	١	تاريخ العلم	
١	١	أخلاقيات العلم ومبادئه	
١	١	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	
١	١	دمج التقنية في تقويم تعلم العلوم	تقنيات التعليم
١	١	دمج التقنية ومعامل العلوم	
١	٢	التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد في تعليم العلوم	

الجدول رقم (٣). المتوسط والانحراف المعياري في الجولتين الأولى والثانية ودرجة ومسوى أولوية كل مجال رئيس من مجالات البحث في التربية العلمية بعد نهاية الجولة الثانية.

المجال	الجولة الأولى		الجولة الثانية	
	للموسط	للانحراف المعياري	للموسط	للانحراف المعياري
إعداد وتأهيل معلمي العلوم	٤,٦١	٠,٦٤	٤,٧٢	٠,٤٩
تقنيات التعليم	٤,٢٤	٠,٧٧	٤,٢٧	٠,٥٦
تعليم العلوم	٤,٢٢	٠,٦٣	٤,١٠	٠,٥٥
تدريس العلوم	٤,١٢	٠,٦٢	٤,٠٥	٠,٦٧
التقويم في تعليم العلوم	٤,١٢	٠,٥٥	٣,٩٧	٠,٤٦
منهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها	٣,٩٧	٠,٦٣	٣,٨١	٠,٥٥
التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس	٣,٤٦	٠,٧٦	٣,٣٢	٠,٦٧
تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم	٣,٣٨	٠,٨٠	٣,٢٤	٠,٧٢

قيم متوسطات المجالات العامة للبحث في التربية العلمية إلى أن إعداد وتأهيل معلمي العلوم وتقنيات التعليم يمثلان أولوية عالية جداً، بينما تشير قيم متوسطات التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس وتاريخ وفلسفة وطبيعة العلم إلى أنهما يمثلان مستوى أولوية متوسطة، في حين تمثل بقية المجالات أولوية عالية.

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) تناقص الانحراف المعياري في الجولة الثانية عنه في الجولة الأولى مما يعني تقارب آراء هيئة الدراسة في الجولة الثانية مقارنة بالجولة الأولى، وبعد ذلك مؤشراً إلى أن هيئة الدراسة كانت أكثر اتفاقاً في الجولة الثانية منها في الجولة الأولى. وحافظت المجالات الرئيسة في الجولة الثانية على رتبها

السؤال الفرعي الأول: ما مسوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الرئيسة في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟

تعتبر نتائج الجولة الثانية هي النتائج النهائية التي تعبر عن رأي أفراد هيئة الدراسة (انظر الجدول رقم ٣). وتُظهر نتائج الجولة الثانية أن مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم جاء في الرتبة الأولى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٤,٧٢ وانحراف معياري مقداره ٠,٤٩، بينما احتل مجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم الرتبة الثامنة والأخيرة من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٣,٢٤ وانحراف معياري مقداره ٠,٧٢، وتشير

العلمية، وكونها تناولت أولويات البحث في دول الخليج العربية الست في ذلك الوقت والتي تتضمن للمملكة العربية السعودية. ومع تقارب دراسة فضل مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بتقسيم المجالات البحثية إلى رئيسة وفرعية، إلا أن الدراستين لا تتفقان سوى في مجالين رئيسين، وهما: مجال إعداد المعلم، ومجال مناهج العلوم. ومقارنة نتائج الدراستين في هذين المجالين يظهر توافقهما فيما يتعلق بمجال إعداد معلم العلوم؛ حيث حظى الرتبة الأولى في كلتا الدراستين، في حين تليزت نتائج الدراستين فيما يتعلق بمناهج العلوم، حيث حظرت على الرتبة الثانية في دراسة فضل في حين حظرت على الرتبة السادسة في الدراسة الحالية. وعلى الرغم من أهمية مقارنة نتائج دراسة فضل مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدى التغير في الأولويات للربطة بإعداد معلم العلوم، ومناهج العلوم خلال العشرين سنة التي تمثل الفارق الزمني بين الدراستين؛ إلا أنه ينبغي التنبيه إلى أن دراسة فضل تمثل الرؤية المشتركة بين المختصين في دول الخليج العربية، والدراسة الحالية تركز على المملكة العربية السعودية. كما أن دراسة فضل لم تحدد نسبة العينة التي تم تحليلها من المملكة العربية السعودية أو أي من الدول المشاركة، وبالتالي يصعب الربط بين المملكة العربية السعودية والأولويات التي تم تحديدها في دراسة فضل.

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى أولوية كل مجال من مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية في المملكة

التي حصلت عليها في الجولة الأولى سوى أن مجال التكوين في تعليم العلوم تقدم ليصبح في الرتبة الرابعة، ومجال تدريس العلوم تأخر ليصبح في الرتبة الخامسة. والملاحظ أن هيئة الدراسة في الجولة الثانية توجهت إلى تأكيد أولوية المجالات التي حظرت على أولوية أعلى في الجولة الأولى وتأكيد تراجع أولوية المجالات التي حظرت على أولوية أقل في الجولة الأولى، كما حاولت عينة الدراسة التمييز بين أولوية المجالات التي تقع في المنتصف في الجولة الثانية، فمتوسط استجابات هيئة الدراسة لمجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم ارتفع في الجولة الثانية، كما أن متوسط استجابات هيئة الدراسة لمجال تقنيات التعليم ظل مرتفعاً ولم يحدث له سوى تغير طفيف، بينما انخفضت متوسطات مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها ومجال التنوع الثقافي والاجتماعي واختلاف الجنس، ومجال تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم. أما متوسطا تدريس العلوم، والتكوين في تعليم العلوم فقد عكسا في الجولة الثانية بعد أن كانت متوافقتين في الجولة الأولى، وبالمثل ظهر متوسطا مجال تقنيات التعليم، ومجال تعلم العلوم.

وتتمثل مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات التي تناولت أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية لتباين المجالات البحثية التي تناولتها تلك الدراسات مع المجالات المطروحة في الدراسة الحالية، إلا أن دراسة فضل (١٩٨٨م) تعد أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية نظراً لتركيزها على مجالات البحث في التربية

العربية السعودية من وجهة نظر المختصين في التربية العلمية؟

يوضح الجدول رقم (٤) أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية حيث احتل مجال تأهيل معلمي العلوم أثناء الحقبة الرتبة الأولى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٤,٧٥ وانحراف معياري مقداره ١,٤٤، بينما حاز تاريخ مناهج وتعليم العلوم في المملكة العربية السعودية على الرتبة الأدنى من حيث الأولوية بمتوسط مقداره ٢,٧١ وانحراف معياري مقداره ١. كما يوضح الجدول رقم (٤) أن مستوى أولوية المجالات الفرعية تراوحت بين أولوية عالية جداً وعالية ومتوسطة، ولم يسجل أي منها أولوية منخفضة أو منخفضة جداً، حيث حاز ١١ مجالاً فرعياً على مستوى أولوية عالية جداً، بينما حاز ١٥ مجالاً فرعياً على مستوى أولوية عالية، في حين حاز خمسة مجالات فرعية على مستوى أولوية متوسطة.

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الانحراف المعياري لمتوسطات جميع المجالات الفرعية للبحث في التربية العلمية لم يتجاوز انحرافاً معيارياً واحداً، كما أن الانحراف المعياري في الجولة الثانية أقل منه في الجولة الأولى لجميع المجالات ما عدا ستة منها، مما يعطي مؤشراً بأن استجابات هيئة الدراسة كانت أكثر تقارباً في الجولة الثانية منها في جميع المجالات ما عدا تلك المجالات التي تزايد فيها الانحراف المعياري في الجولة الثانية.

ويلاحظ من مقارنة رتب المجالات في الجولتين عدم تطابق بعضها، وتراوح تباين الرتب لنفس المجال بين الجولتين من رتبة واحدة إلى سبع رتب، إلا أنه في الجملة بقيت المجالات ذات الأولوية العالية في الجولة الأولى ذات أولوية عالية في الجولة الثانية والمجالات ذات الأولوية الأقل بقيت كذلك في الجولة الثانية مع تغير في رتب تلك المجالات. ويمزو الباحث هذا التغير في الرتب إلى عدة أسباب، أولها وأهمها: هو أسلوب Delphi المستخدم والذي يمح بحث هيئة الدراسة على مراجعة آرائها في ضوء آراء المجموعة التي تم تقديمها في الجولة الأولى، وثانيها: تنقص هيئة الدراسة في الجولة الثانية، حيث يمكن أن تكون آراء الأفراد غير المشاركين في الجولة الثانية مؤثرة في النتيجة النهائية للدراسة؛ وثالثها: احتواء أداة الدراسة على ٣١ مجالاً من مجالات البحث تم ترتيب أولويتها بناءً على متوسطها الحسابي بين ١- ٥، مما أسهم في تقارب نتائج متوسطات بعض المجالات، وبالتالي يمكن أن يحدث تغيير في رتب تلك المجالات عند حدوث أدنى تغيير في رأي أحد أفراد الهيئة.

كما يوضح الجدول رقم (٤) أن مجموعة المجالات الفرعية المندرجة تحت كل مجال رئيس تباينت من حيث تقارب المتوسطات ومستوى الأولوية؛ حيث يمكن ملاحظة تقارب رتب ومتوسطات ومستوى أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال إعداد وتأهيل معلمي العلوم بمصولها على متوسطات مرتفعة

الدراسة. فقد تم تصنيف مجالات البحث في التربية العلمية في هذه الدراسة بهدف حصر مجالات البحث وليس التوصل إلى تصنيف حاسم يمنع من تدخل المجالات وارتباطها ببعضها البعض. فعلى سبيل المثال، تم تصنيف مجموعة من المجالات التي ترتبط بمعلم العلوم وإعداداته تحت مجال إعداد وتأهيل معلم العلوم، إلا أن بعض المجالات الأخرى المرتبطة بمعلم العلوم مثل تقويم مدى كفاءة معلم العلوم المهنية والعلمية تم تصنيفه تحت مجال التقويم في تعليم العلوم. وقد يكون لهذا الارتباط الأثر في مستوى الأولوية التي حاز عليها مجال تقويم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية رغم حصول المجالات الفرعية الأخرى للنسبة معه تحت مجال التقويم في تعليم العلوم على رتب متأخرة من حيث الأولوية.

ومستوى أولوية عالٍ جداً، وكذلك المجالات المندرجة تحت تاريخ وفلسفة وطبيعة العلم والتي حظرت على متوسطات تقع في نطاق مستوى أولوية متوسطة؛ بينما ثابته متوسطات ومستوى أولوية مجموعة أخرى من المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال رئيس واحد كما في تعلم العلوم؛ حيث حصلت بعض مجالاتها الفرعية على مستوى أولوية عالية جداً؛ في حين أن بعضها حصل على مستوى أولوية عالية. وكما في مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم ومعاييرها، حيث تراوح مستوى أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحتها بين أولوية متوسطة وعالية وعالية جداً. ويعزو الباحث هذا التباين بين أولوية المجالات الفرعية المندرجة تحت مجال رئيس واحد إلى تدخل المجالات الرئيسة مع بعضها البعض، ووجود توارق أو روابط بين بعض المجالات ليس له ارتباط بالتصنيف الذي احتوته أداة

الجدول رقم (٤). المتوسط والانحراف المعياري في المجلة الأولى والثانية ورتبة ومسوى أولوية كل مجال فرعي من مجالات البحث في التربية العلمية بعد نهاية المجلة الثانية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	المجلة الأولى		المجلة الثانية		مسوى الأولوية
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تعلم العلوم	المقاصم العلمية لدى التلاميذ ولتطوير المقاصم لديهم	٤,٢٧	٠,٨١	٤,٢١	٠,٦٦	عالية جداً
	تأهيلية للتلاميذ والباحثين وادماجهم في العلوم وتعلمها	٤,٣٧	٠,٨٥	٤,١٣	٠,٧٤	عالية

تابع الجدول رقم (٤).

الجدال الرئيس	الجدال الفرعي	الجدول الأول		الجدول الثانية	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
بيئة التعلم	بيئة التعلم	٤,٢	٠,٨٥	٤,٠٨	٠,٧٨
	أساليب تقويم تعلم العلوم وعلى فاعلية تلك الأساليب	٤,٤٧	٠,٨٧	٤,٣٨	٠,٩٢
	تعلم العلوم غير الرسمي	٣,٩	٠,٨١	٣,٧٥	٠,٧٩
تدريس العلوم	طرائق التدريس المباشرة وتطبيقاتها في تعليم وتعلم العلوم	٤,١٧	٠,٧٥	٤,٠٤	٠,٨٦
	الأبحاث المتعلقة بطرائق تدريس موضوع معين في العلوم	٣,٩	٠,٨٥	٣,٨٣	٠,٨٢
	الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معارف العلوم	٤,٣	٠,٧٨	٤,٢١	٠,٧٢
	المنهجيات ونظريات تعليم العلوم غير العلوم وتدرسيها	٤,١	٠,٨٧	٤,١٣	٠,٧٤
	أهداف ورؤى وسياسات وممارس تعليم العلوم	٤,٦٣	٠,٧٢	٤,٤٦	٠,٧٨
مناهج العلوم وسياسات تعليم العلوم وممارسها	تاريخ مناهج وتعليم العلوم في الملكية العربية السعودية	٢,٨٣	٠,٩٧	٢,٧١	١
	بناء وتطوير مناهج العلوم	٤,٠٧	٠,٨٩	٤,١٧	٠,٧
	تكامل تعلم العلوم وتعليم الرياضيات	٤,١	٠,٨٤	٣,٩٢	٠,٧١
	الارتباط بين مناهج العلوم و المناهج الدراسية الأخرى	٣,٩٧	١	٣,٧٩	٠,٨٨
	تقويم محتوى كتب العلوم	٣,٩٧	٠,٩٣	٣,٧١	٠,٦٩
التقويم في تعليم العلوم	تقويم البحث في مجال تعليم العلوم	٣,٩٧	٠,٧٣	٣,٧٥	٠,٦٨
	تقويم محتوى الكتب الأولى	٣,٩٧	٠,٧٣	٣,٧٥	٠,٦٨

تابع الجدول رقم (٤).

المجال الواسع	المجال الفرعي	الجدول الأول		الجدول الثانية		مستوى الأولوية
		الانحراف المعياري	الموسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
تعليم العلوم	تقديم مدى كفاءة معلمي العلوم المهنية والعلمية	٠,٧٩	٤,٥٤	٠,٧٨	٤	عالية جداً
	تقديم النظم والتبرعات	٠,٧٢	٣,٨٨	٠,٦١	٢٠	عالية
	إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة	٠,٧٧	٤,٦٧	٠,٦٤	٣	عالية جداً
	الطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة	٠,٦٢	٤,٧٥	٠,٤٤	١	عالية جداً
	معايير وسياسات تحليل معلمي العلوم واختيرهم للخدمة	٠,٩٣	٤,٧٥	٠,٦٨	٢	عالية جداً
التنوع الثقافي والاجتماعي واغتراف الجنس في تعليم العلوم	تعلم الطلاب للوجوهين وتوري الاحتياجات الخاصة ومعدني التحصيل	٠,٨٨	٤,٠٤	٠,٨١	١٧	عالية
	تنوع ثقافي والاجتماعي والاحتياجات للمعلمين وتعليم العلوم	٠,٩٧	٢,٩٦	٠,٧٥	٢٨	متوسطة
	التفريق بين الجنس في تعليم العلوم	٠,٩٨	٢,٩٦	١	٢٩	متوسطة
	فلسفة وطبيعة العلم	٠,٨٦	٣,٢١	٠,٩٢	٢٧	متوسطة
	تاريخ العلم	٠,٩٥	٢,٩٢	٠,٧٨	٣٠	متوسطة
تقنيات التعليم	أخلاقيات المعلم ومبادئه	٠,٩٣	٣,٥٨	٠,٨٣	٢٦	عالية
	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها	٠,٧٥	٤,٢٩	٠,٦٢	٨	عالية جداً
	دمج التقنية في تقديم تعليم العلوم	٠,٨٩	٤,٢١	٠,٦٦	٩	عالية جداً
	دمج التقنية وعمل المعلم	٠,٨	٤,٤٢	٠,٥٨	٦	عالية جداً
	التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تعليم العلوم	١,٠٢	٣,٩٦	٠,٨١	١٨	عالية

ويوضح الجدول رقم (٥) المجالات ذات الأولوية العالية جداً كما ينتجها نتائج الدراسة الحالية والتي تظهر توافقاً جزئياً في إبراز بعض الأولويات البحثية مع دراسة عبيد الحليم وصفوت (١٣٩٩م) ودراسة الضويان وآخرين (١٤٢٠هـ) ودراسة العبد القادر وآخرين (١٤٢٣هـ). إلا أن مجالات البحث في تلك الدراسات تناولت الموضوعات التربوية بعمومية دون الخوض في تخصص تربوي دقيق مثل التربية العلمية. حيث أشارت دراسة عبد الحليم وصفوت (١٣٩٩هـ) إلى أولوية إعداد المعلم، ومعامل العلوم، والتطور المهني للمعلمين، وتكوين مستوى أداء المعلمين، والمجالات المرتبطة بالطلاب الموهوبين ومتدنيي

التحصيل. كما أن دراسة الضويان وآخرين (١٤٢٠هـ) تتفق مع الدراسة الحالية في إبراز أولوية مجال إعداد المعلم واستخدام تقنيات التعليم. في حين توافقت نتائج دراسة العبد القادر وآخرين (١٤٢٣هـ) مع نتائج الدراسة الحالية في إبراز مجالات إعداد المعلم والتطور المهني للمعلمين واستخدام تقنيات التعليم. ومع ملاحظة ما تمت الإشارة إليه سابقاً من أن دراسة فضل (١٩٨٨م) تختلف مع الدراسة الحالية في تصنيف مجالات البحث في التربية العلمية، إلا أن الدراستين تتفقان على أولوية بحث مجالات برامج إعداد معلمي العلوم واستخدام التقنية في تعليم العلوم.

الجدول رقم (٥) مجالات البحث الفرعية في التربية العلمية التي حظت على مستوى أولوية عالية جداً.

الترتيب الأولوية	الاختلاف المعياري	المتوسط	المجال
١	٠,٤٤	٤,٧٥	التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة
٢	٠,٦٨	٤,٧٥	معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم واختيارهم للخدمة
٣	٠,٦٤	٤,٦٧	إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة
٤	٠,٧٨	٤,٥٤	تكوين مدى كفاءة معلمي العلوم للهيئة العلمية
٥	٠,٧٨	٤,٤٦	أهداف ورؤى وسياسات ومعايير تعليم العلوم
٦	٠,٥٨	٤,٤٢	دمج التقنية ومعامل العلوم
٧	٠,٩٢	٤,٣٨	أساليب تقديم تعلم العلوم ومدى فاعلية تلك الأساليب
٨	٠,٦٢	٤,٢٩	دمج التقنية وتعليم العلوم وتعلمها
٩	٠,٦٦	٤,٢١	المناهج العلمية لدى التلاميذ والتطور المنهجي لديهم
٩	٠,٦٦	٤,٢١	دمج التقنية في تقديم تعلم العلوم
١١	٠,٧٢	٤,٢١	الأبحاث المتعلقة بالتدريس في معاميل العلوم

والتخصصات داخل الجامعات لتوجيه البحث التربوي

خاتمة قضايا المجتمع.

٦- إنشاء قواعد بيانات داخل الجامعات والمراكز

لحصر البحوث والرسائل العلمية المتجزة بخدمة
لتواصل والبناء المعرفي بين المتخصصين.

المراجع

أولاً: المراجع العربي

البرغوثي، أحمد وأبو سمرة، محمود. "مشكلات
البحث العلمي في العالم العربي". مجلة الجامعة
الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٥ (٢)،
(٢٠٠٧م)، ١١٣٣ - ١١٥٥.

البدان، أحمد والبلوي، إبراهيم. "واقع الإنتاج
العلمي وموقفه لأعضاء هيئة التدريس السعوديين
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية". مجلة جامعة
الإمام (٣٦)، (١٤٢٢هـ)، ٦٦١ - ٧١٧.

الحليلي، خليل وفكتور، يلسه. "أولويات البحث
التربوي في الأردن". أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم
الإنسانية والاجتماعية، ٦ (٣)، (١٩٩٠م)، ١٩ -
٣٤.

الروضان، فاضل. "البحث العلمي والتنمية".
جريدة الرياض، ١٤٢٨هـ. تم استرجاعه في
١٤٣٠/٩/٣هـ على الرابط:

<http://www.alriyadh.com/2007/12/25/article303960.html>

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي
الباحث بما يلي:

١- توجيه البحوث في المراكز البحثية التربوية
المتخصصة بخدمة المجالات الأعلى أولوية في مجال
التربية العلمية مع عدم إغفال المجالات البحثية
الأخرى.

٢- إجراء مؤتمرات ولقاءات علمية متخصصة
تتضمن معارضا المجالات الأعلى أولوية كما أظهرتها
نتائج هذه الدراسة.

٣- توجيه بحوث طلاب الدراسات العليا في التربية
العلمية إلى إجراء بحوثهم في المجالات الأعلى أولوية
حسب نتائج هذه الدراسة.

كما يقترح الباحث إجراء التالي:

١- إجراء مشاريع وطنية تنويرية وتطويرية مرتبطة
بالمجالات الأكثر إلحاحاً في الوقت الحاضر مثل مجال
إعداد وتأهيل معلم العلوم.

٢- دراسة توجهات الأبحاث في التربية العلمية في
المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج هذه الدراسة.

٣- دراسة أولويات البحوث في المجالات التربوية
التخصصية الأخرى على غرار هذه الدراسة.

٤- دراسة مستقبلية أخرى مشابهة لهذه الدراسة كل
عشر سنوات وذلك لتتبع مدى التغير في الأولويات
وتتبع ما يستجد من مجالات بحثية في التربية العلمية.

٥- رسم سياسة بحثية على مستوى الأقسام

وقائع ندوة البحث العلمي في دول مجلس التعاون
لنوك لتخليج العربية: الواقع والمعوقات والتطلعات.
مؤسسة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية: الرياض ١٢-
١٤ نوفمبر، ٢٠٠٠م.

العبدالقادر، أحمد وأخرون. أولويات البحث
العلمي المشترك لدول مجلس التعاون لدول الخليج
العربية. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز للعلوم
والتيقنية، ١٤٢٣هـ.

المسوري، محمد؛ الجابري، عبدالرحمن والمعلاني،
محمد. "أولويات البحث التربوي كما يراها القادة
التربويون في الجمهورية اليمنية". (٢٠٠٣م). تم
استرجاعه في ١٤٣٠/٩/٦هـ من الرابط
<http://www.eric-edu.com/direct/all.pdf>

عبدالحليم، أحمد و صفوت، عبدالحليم. أولويات
البحث التربوي في المملكة العربية السعودية. الرياض:
جامعة الملك سعود، ١٣٩٩هـ.

علي، محمد السيد. التربية العلمية وتعليم
العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢.
عيسان، صالحة وعطاري، عارف. أولويات البحث
التربوي بسلطنة عمان. مسقط: جامعة السلطان
قابوس، ٢٠٠٤.

غاثم، محمد. "تكمال البحث العلمي في الجامعات
العربية وأثره على التنمية الصناعية العربية". مجلة اتحاد
الجامعات العربية، (٣٧)، (٢٠٠٠م)، ١٨٢-١٨٦.
فضيل، نبيل. "دراسة ميدانية لتحديد أولويات

الزهراني، سعد. "الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة
التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: واقعها وأبرز
معوقاتها". مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية ٩ (١)، (١٤١٧هـ)، ٣٣-
٨٤.

الشامي، ميساء. "أولويات البحث العلمي في
العالم العربي". الندوة الثانية لآفاق البحث العلمي
والتطوير التكنولوجي في العالم العربي. مؤسسة الملك
عبدالعزیز للعلوم والتقنية: الرياض ٢٤ - ٢٧
مارس، ٢٠٠٢م.

الشامع، فهد. واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة
التدريس ومعوقاته في كليات العلوم الإنسانية في جامعة
الملك سعود. الرياض: جامعة الملك سعود،
١٤٢٦هـ.

الشامع، فهد. "توجهات وخصائص رسائل
الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود". مجلة
كليات المعلمين ٧ (٢)، (١٤٢٨هـ)، ٤٤-١٠٠.

الضويان، محمد؛ الزهراني، علي والقياس، عبدالله.
أولويات البحث التربوي في وزارة المعارف. الرياض:
وزارة المعارف، ١٤٢١هـ.

الطحان، محمد وأخرون. "أولويات البحث التربوي
في دولة الإمارات العربية المتحدة". مجلة كلية التربية
بجامعة الإمارات، ٦ (٧)، (١٩٩١م)، ٩-٧١.

العبد العالي، عبدالرحمن. "أنتظمة دهم ومتبعة
البحوث في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية".

- Moraine Valley Community College, 1977. Retrieved August 26, 2009 from http://www.crc.ed.gov/ERJ/Docs/data/crcdoca2sql/content_storage_01/0000019b/80/35/74/44.pdf
- Hsu, C. & Sandford, B. "The Delphi technique: making sense of consensus" *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12 (10), (2007). Retrieved August 26, 2009 from <http://pareonline.net/pdf/v12n10.pdf>
- Kantz, J. *Use of a web-based Delphi for identifying critical components of a professional science master's program in biotechnology*. A non published dissertation. Texas A&M University, 2004.
- Linstone, H., & Turoff, M. *The Delphi method techniques and applications*. 2002. Retrieved August 26, 2009 from <http://ais.eui.edu/pub/delphi/book/delphi/book.pdf>
- National Association for Research in Science Education. *NARST Strands Description*, 2009. Retrieved August 27, 2009 from <http://www.narst.org/annualconference/2010CallForProposals.pdf>
- Osborne, J., Collins, S., Hestcliffe, M., Miller, R., & Duschl, R. "What ideas about science should be taught in school science? A Delphi study of expert community" *Journal of Research in Science Teaching*, 40, (2002). 692-720.
- Rayens, M. & Haha, E. "Building consensus using the policy Delphi method." *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 1, (2000). 308-315.v, 2000.
- Rawe, G. & Wright, G. "The Delphi technique as a forecasting tool. Issues and analysis". *International Journal of Forecasting*, 15, (1999), 353 - 375.
- Simmons, P., Brukhardt, H., Lunetta, V., Penick, J., Peterson, J., Pietruska, R., & Staver, J. "Developing a research agenda in science education". *Journal of Science Education and Technology*, 14, (2005), 239-252
- Tsai, C., & Laydis, W. "Research trends in science education from 1998 to 2002, a content analysis of publication in selected journals". *International Journal of Science Teaching*, 27, (2003), 3-14.
- البحث في مجال التربية العلمية للعلوم الحاسوبية". *المجلة التربوية*، ١٥ (٤)، (١٩٨٨)، ٢٦٤-٢١٢.
- لانيا: المراجع الأجنبية
- Abell, S., & Lederman, N. *Handbook of research in science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007
- Abraham, M., Renner, J., Grant, W., & Westbrook, S. "Priority for research in science education: A survey" *Journal of Research in Science Teaching*, 19, (1982), 697-716.
- Bonder, G. and MacHIsaac, D. "A critical examination of relevance in science education. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA, April, 22-25, 1995.
- Bonta, D., Caple, W., Fuller, E., May, D., Olney, J., & Yeany, R. Priority for research in science education: A Delphi study *Journal of Research in Science Teaching*, 15, (1978), 109-114.
- Caster, R., Searcella, J., & Stewart, J. "The modified Delphi technique a relational modification" *Journal of Vocational and Technical Education*, 15 (2). (1999). Retrieved August 26, 2009 from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v15n2/content.html>
- Delbecq, A., Van De Ven, A., & Gustafson, D. *Group techniques for program planning*. Glenview, IL: Scott Foreman. (1975).
- Edwards, T. G. *Current reform efforts in mathematics education*. 1994. Retrieved August 26, 2009, from http://www.crc.ed.gov/ERJ/Docs/data/crcdoca2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/44/1f.pdf
- Fraser, B., & Tobin, K. *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003
- Hasanain, S. *Review of literature on the Delphi technique*. National Office of the Minister for Children and Youth Affairs, Ireland, 2004. Retrieved August 26, 2009 from http://www.oireachtas.ie/documents/publications/Delphi_Technique_A_Literature_Review.pdf
- Hatcher, L. *Step by step basic statistic using SAS: student guide*. SAS institute inc., Cary, NC, USA, 1997.
- Hecht, A. *A modified Delphi technique for obtaining consensus on institutional research priorities*.

Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia

Saeed Mohammed Alshamrani

Assistant Prof. of Science Education,

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 1/11/1430H; accepted for publication 3/2/1431HL)

Key words: Research Priorities, Science Education

Abstract. The purpose of this study was to identify research priorities of science education in Saudi Arabia. The Delphi technique was used to establish the aimed agreement level among the science educators in universities and related agencies to education in Saudi Arabia. To collect the data, the researcher developed an instrument encompassing 31 sub-topics falling under eight main research topics.

The sample reached the aimed agreement level by the end of the second round. 31 experts participated in the first round; however, 24 of them participated in the second round. For the main research topics, the findings revealed that teacher preparation programs and professional development and educational technology fall within very high priority; however, cultural, social, and gender diversity and history, philosophy, and nature of science fall within intermediate priority; while the four remaining main topics fall within high priority. For the sub-topics, the results indicated that 11 of these topics fall within very high priority, 15 fall within high priority, and five fall within intermediate priority; however, neither main topics nor sub-topics fall within low or very low priority. At the end, the researcher provided a number of suggestions and recommendations based on the findings of this study.

الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني

أحمد بن زيد بن عبدالعزيز آل مسعود

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ahmedzaid@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ٥ / ٤ / ١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ١١ / ٧ / ١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: الحاجات التدريبية، بيئة التعلم الإلكتروني، التعلم الإلكتروني

ملخص البحث. هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد الاستبانة المناسبة والتأكد من صحتها وثباتها، كما تم تطبيق الأداة على عينة البحث (٩٧ عضو هيئة تدريس)، وتوصل الباحث إلى وجود حاجة تدريبية في مجال الحاسب في محاور محددة، ومجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، والتدريس عبر الإنترنت، والتواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى مجال توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، وتم التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة)، واتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات هيئة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة التعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الاستجابات باختلاف متغير الدرجة العلمية. كما قدم البحث مقترحات مفرقة للدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، والترح بعض التوصيات.

المقدمة

يمتاز هذا العصر بالتطور التقني المتسارع، الذي كان له أعظم الأثر على العملية التعليمية، ومع وجود العديد من المعلمين الذين ينقصهم الإعداد الجيد للتعامل الصفّي، إضافة إلى أن من هم في الصف لم يواكبوا التطورات المتسارعة (Perry, 2010)، لذا تدهأت النداءات بأهمية اللحاق بهذا الثورات وتوظيفها بما يخدم العملية التعليمية، وحيث إن الوسيلة الفاعلة لن هم على رأس العمل هي التدريب، ويكون هذا التدريب في مجالات متعددة، منها: مجال يتأت التعلم الإلكتروني، وخاصة في كيفية التدريس فيها، وحتى يحقق التدريب هدفه، كان من المهم التعرف على الحاجات التدريبية، حتى يمكن بناء البرامج التدريبية المناسبة (Meyer, 2009). ولذا كان هدف البحث التعرف على الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، من أجل اقتراح البرامج التدريبية المناسبة للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

مشكلة البحث

في ظلّ توجه الحالي لجامعة الملك سعود بشكل عام والذي تركزه رسالة الجامعة بـ "تقديم تعليم مميز، وإنتاج بحوث إبداعية تخدم المجتمع وتسهم في بناء الاقتصاد المعرفة، من خلال إعطاء بيئة محفزة للتعلم والإبداع الفكري، والتوظيف الأمثل للتقنية،

والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة". (جامعة الملك

سعود، ١٤٣٠هـ)، ولعل التوظيف الأمثل لتقنية يتم من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس وإعدادهم للمستقبل وفق الأسس العلمية (الإطار المفاهيمي لكلية التربية، ١٤٣٠هـ)، فأعضاء هيئة التدريس هم المصدر المهم والفاعل لمعرفة العناصر الفاعلة وغير الفاعلة في العملية التعليمية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني (Meyer, 2009). فتدريهم ينبغي أن يتم بعد معرفة الحاجات التدريبية لهم وتعملدها بشكل دقيق (التعليم: الواقع وسبل التطوير، ١٤٢٧هـ)، وخاصة في مجال التعلم الإلكتروني (سبح، ٢٠٠٩)، كون التعلم الإلكتروني يمثل بيئة تعليمية فاعلة، ستكون الأسلوب الأسبب والأكثر انتشاراً في المستقبل القريب (النديمي، ٢٠٠٩؛ الفار وشاهين، ٢٠٠٩؛ خميس، ٢٠٠٣).

كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وغيرته الشخصية في هذا المجال كونه متخصصاً في مجال التعلم الإلكتروني، وجود قصور في البرامج التدريبية الخاصة بالتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، إضافة إلى قلة الدراسات العربية المباشرة ذات الصلة بموضوع البحث في حدود علم الباحث.

بناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مشكلة البحث في تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- ١- يسهل البحث إلى توجيه التدريب في الجامعة بشكل عام، وفي كلية التربية بشكل خاص للتدريب على مهارات التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني بما يتوافق والاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
- ٢- يتوقع أن يكون البحث دافعا لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في التدريب والمشاركة إليه، كونه مبنيا على احتياجاتهم التدريبية.
- ٣- يتوقع من البحث أن يخرج بتوصيات تساعد القائمين على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس، في بناء البرامج التدريبية المناسبة في مجال التعلم الإلكتروني.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

- ١- تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، ويترشح من هذا الهدف مجموعة من الأهداف، وهي:
 - أ) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب الآلي.
 - ب) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة.
 - ج) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة

التدريس في التدريس عبر الإنترنت.

- د) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين.
- هـ) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.
- و) تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.
- ز) التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة).
- ٢- اقتراح مقدرات للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

تساؤلات البحث

التساؤل الأول

- ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعليم الإلكتروني، ويترشح من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات، وهي:
- ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إجادة مهارات الحاسب؟
- ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة؟

الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ.

٣- كما تم استبعاد أعضاء هيئة التدريس من قسم تقنيات التعليم ومسار الحاسب الآلي بقسم المناهج وطرق التدريس من عينة الدراسة كونهم من المختصين في مجال البحث.

مصطلحات البحث

الحاجات التدريبية

يعرف كوفمان (١٩٧٩) الحاجة بأنها الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة فيها. ويعرف الباحث الحاجات إجرائياً بأنها الفرق بين الوضع الحالي لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمعارفهم وسلوكهم ومهاراتهم في بيئة التعلم الإلكتروني وبين ما هو مأمول.

بيئة التعلم الإلكتروني

هي بيئة إلكترونية تتحرر فيها بيئات التعلم التقليدية من حواجز الزمان والمكان، وتوظف فيها التقنيات الحديثة بشكل واسع ومرن، ويتاح فيها التعلم في جميع مراحل حياة المتعلم، كما تتوافر فيها الأدوات المتعددة والمتنوعة من التقنيات والنظم، كالثيبكات الاجتماعية والتعاونية والمدونات والملفات والمروص المشتركة، مستفيدة من أنظمة إدارة التعلم (LMS)، وإدارة المحتوى التعليمي (LCMS).

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم؟

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة).

الفصول الثاني

ما التصور المقترح لخبرات الدورة التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١- الحدود المكانيّة: يقتصر تطبيق هذا البحث على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

٢- الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل

عضو هيئة التدريس

والاتصال، لتوسيع فرص التعلم ومساعدة الطلاب
بزيادة مهاراتهم لتحقيق النجاح في المرحلة القادمة ؛ لذا
أكدت العديد من الدراسات على الآثار الإيجابية المالية
للتعلم الإلكتروني، ومنها:

كل من يقوم بعملية التدريس في كلية التربية بجامعة
الملك سعود بدرجة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ
مساعد أو محاضر أو معيد.

١- يسر للطلاب القدرة على تطوير مهاراتهم في
القرن الواحد والعشرين.

أدبيات البحث

٢- حقق اتجاهها إيجابياً لدى للمعلمين نحو العلم
وتوفير المزيد من التعلم الفردي.

إن تأثير تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) في
عمليات التعليم والتدريب سيتماظم في المستقبل بناءً
على العديد من المؤشرات، ومنها ما أكدته
الصالح (١٤٢٨هـ):

٣- زاد في التفاعل الأسري والمشاركة الأبوية
٤- ردم الفجوة الرقمية بين أفراد المجتمع، حيث
شمل الطلاب بمختلف أوضاعهم الاقتصادية وذوي
الاحتياجات الخاصة.

١- ظهور العديد من مشاريع التعلم الإلكتروني
عن بعد في المدارس والجامعات في العالم.

٥- وفر فرص العمل في صناعة التقنية، وتطوير
القوى العاملة، مما يحقق التقدم الصناعي.

٢- تنامي الاستثمار في سوق التعلم الإلكتروني
حيث يوجد آلاف القرارات الإلكترونية حول العالم
يمكن أن يدرسها الفرد من المنزل.

كما يمتاز العصر الحالي بسرعة التطورات الحديثة
وخاصة في المجال التقني، وهذا بدوره أثر بشكل مباشر
على العملية التعليمية، فبدأ العمل على توظيف هذه
التقنيات في المجال التعليمي، وخاصة في التعليم
البلصمي، فالتعلم الإلكتروني يعتبر السروق
المستقبلية للتصاعدة النمو في المجال التربوي
(Hall, 2001; Wombel, 2007)، كما أنه من أبرز
الأساليب التعليمية الحديثة المتمركزة على المتعلم، فهو
يتميز بتجاوز الحدود الزمانية والمكانية، حيث يستطيع
الطالب أن يختار ما يدرسه في الوقت الذي يريد،
إضافة إلى مراعاته للفروق الفردية، وحل المشكلات

٣- توقعات تنمو الاستثمارات في التدريب
الإلكتروني من (٦,٦) بليون دولار في عام ٢٠٠٢م إلى
حوالي (٢٣,٧) بليون دولار في عام ٢٠٠٧م.

٤- بروز ظاهرة الجامعة الافتراضية أو المدينة
الجامعية الإلكترونية بنماذج تنظيمية مختلفة (ائتلاف،
وسيط... الخ)، ووجود عشرات الجامعات التقليدية
التي تقدم تعليمًا إلكترونيًا عن بعد على المستويات
المحلية والإقليمية والدولية.

ويوضح إسمرات (٢٠٠٩) أن تأثير التعلم
الإلكتروني يكمن في استخدام تقنية المعلومات

(الموسى والمبارك، ١٤٢٥ هـ : الزكي، ٢٠٠٦م)، ولعل الخافع وراء توظيف التعليم الإلكتروني هو مناسبة للطلاب، حيث تزداد فرص التعلم، وتزداد الخبرات التعليمية، وتوفير الأساليب المتنوعة للتواصل والمشاركة بين الطلاب والمعلمين داخل بيئة التعلم الإلكتروني (عزمي، ٢٠٠٨م).

ويشير خميس (٢٠٠٣) إلى مجموعة من العوامل التي تتيح التحديث في العملية التعليمية، ومنها:

١- نقص القوى البشرية المدربة والمتخصصة في علم وجود الفنيين واختبراء والمتخصصين اللازمين لتطبيق مشروع التعلم الإلكتروني، ويمكن التغلب على ذلك بعقد دورات تدريبية مكثفة للقوى البشرية اللازمة، وإرسالهم في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة.

٢- عدم فهم الدور الجديد للمعلم في ظل التعلم الإلكتروني: المفهوم الخاطئ السائد أن التعلم الإلكتروني يلغى دور المعلم، وهذا يتطلب توضيح الأدوار الجديدة للمعلم في التعلم الإلكتروني والتي أصبحت أكثر فاعلية وإيجابية، ولا يمكن الاستغناء فيها عن دور المعلم.

وبناء على ذلك، كان لابد من الاستخدام الفعال للأدوات الإلكترونية في بيئة التعلم الإلكتروني؛ لما لها من فوائد كبيرة في التعليم لكل من الطالب والمعلم والإدارة في العملية التعليمية (جمعة، ٢٠٠٩م). وهذا يمكن أن يتحقق من خلال التدريب المتقدم لأعضاء هيئة التدريس في هذه المجالات، فقد توصل واتق و كوهن

(Wang & Cohen, 2003) إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب لديهم وتعزيز عملية التعلم، إضافة إلى تمكين عضو هيئة التدريس من مواجهة التحديات الإستراتيجية في نظم التعليم (الجبوري، ٢٠٠٥م؛ القروني، ١٤٢٩ هـ؛ المسعد، ١٤٢٩ هـ)، والتعرف على الأساليب الجديدة في التدريس (الشريفي، ٢٠٠٤م)، كما يؤكد بدح (٢٠٠٩م) على عقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في مجال تقنيات استخدام التعلم الإلكتروني، وتحفيزهم على استخدامها في تدريسهم، ويمر ذلك توصيات المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد المنعقد في مدينة الرياض (١٤٣٠ هـ)، بضرورة توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في برامج التعليم الإلكتروني تضمن حصولهم على المهارات اللازمة للتعامل مع برامجها وكفاءة عالية. لذا ترى بيندا (Pineda, 2009) أن المجز والقصور في الماضي في تطبيق التعلم الإلكتروني، كان بسبب القصور في تدريب المعلمين ودعمهم في مجالات التعلم الإلكتروني.

وحتى تحقق البرامج التدريبية الهدف المراد منها، فإنه لا بد من تصميم البرامج التدريبية على أساس الحاجات التدريبية الفعلية حتى لا تقدم المهارات والمعارف بأقل أو أكثر مما يحتاجه المتدربون (المنيع، ١٤١٦ هـ)، فلا يمكن أن يكون هناك تدريب ناجح وفعال إلا إذا سبقه تحديد وتقدير لاحتياجات المتدربين

ومستمرًا لمواجهتها.

٤- توفر ما يمكن تسميته باستمرارية النضج والتكوين الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسهل بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

٥- أهداف للتدريب تسمى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك احتياجات تدريبية.

بيئة التعلم الإلكترونية

(E-Learning Environment)

تتكون بيئة التعلم الإلكتروني من البيئات المادية والافتراضية والاجتماعية والتي تسهل التفاعل والخصوصية الفردية في عمليات التعلم (Marmolejo et al 2007) كما تعرفها يارا (٢٠١٠) بأنها بيئة تتضمن بيئة التعلم الافتراضية والمقررات الإلكترونية والفصول الإلكترونية، ومجموعات العمل الإلكترونية، كجزء من البرامج أو الأنظمة الإلكترونية، ويتم إحداث هذه البيئة من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني.

ويعرف المورحي (١٤٢٨هـ) بيئات التعلم بأنها أدوات وتقنيات وبرمجيات على شبكة المعلومات الدولية تمكن المتدرب من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وللمهام التدريبية والاتصال بمتدريه، كما أنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس وحل الواجبات، وهذه الأدوات تنقسم إلى قسمين:

(عبدالعاطي، ربيع الأول، ١٤٢٩هـ)، ويحين كل من طعيمة والبندي (٢٠٠٤م) ما يمكن أن يسهم به تحديد الاحتياجات، وذلك من خلال:

١- صياغة التصور العام لبرنامج التدريب، بإعطاء أولويات للتدريب.

٢- توجيهها لإمكانات والإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي، لضمان تحقيق الأهداف.

٣- الاستفادة من المعلومات الناتجة من البرامج التدريبية للتنبؤ باحتياجات المستقبل.

٤- توفير الوقت والجهد والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.

٥- صياغة المعايير لتقويم أداء المتدربين. ويخلص يونس (٢٠٠٦، ص ٢) المفاهيم المختلفة للاحتياجات التدريبية بأنها:

١- معلومات واتجاهات ومهارات وقدرات معينة- فنية أو سلوكية يراد تمهينها أو تغييرها أو تعديلها.

٢- مثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات الصالحين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.

٣- عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة لتفسيرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب التغيرات أو التقلبات، التوسعات، عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً

١- أدوات وتقنيات غير تزامنية مثل: تصفح الدروس ونقل الملفات والوثائق واستخدام البريد الإلكتروني.

٢- أدوات تزامنية: مثل المحادثة النصية والمرئية. وقد صنف الفار (٢٠٠١) مكونات بيئة التعليم والتعلم الإلكتروني في أربعة عناصر هي: الفصول الإلكترونية، المقررات الإلكترونية، المكتبات الإلكترونية، والمعامل الإلكترونية. ويرى عزمي (٢٠٠١) أن بيئة التعلم الإلكتروني هي بيئة تعلم مادية لها مكوناتها ومواصفاتها الخاصة، وطريقة في إعدادها، فهي عبارة عن قاعات يتم تجهيزها لتدريب الطلاب على استخدام جميع وسائل التعلم الإلكترونية من أقراص منجمة، وكتب ومقررات إلكترونية، إلى الاتصال عبر شبكة الإنترنت مع زملائهم ومعلميهم والإدارة، إلى الاتصال بالشبكة العالمية، ويتم كل هذه الإجراءات تحت إشراف المعلم.

فمفهوم بيئة التعلم الإلكترونية لا يعني البيئة المدرسية الإلكترونية بمفهومها الواسع الشامل لجميع مراقبتها، لكنه يعني البرنامج المصمم لتنظيم وإدارة عمليات التعليم والتعلم التي تتم عادة داخل غرفة الفصل الدراسي (الهيكلية، ٢٠٠٥)، فهذه البيئة تتطلب مهارات خاصة يجب توافرها لدى كل من المعلم والمتعلم لتلخص في مهارات التعامل مع الحاسب وإمكانياته وخدمات شبكة الإنترنت وكيفية توظيفها (الفار، ٢٠٠١).

مكونات بيئة المعلم الإلكتروني

مكونات البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني (عوادي وأحمد، ١٤٣٠هـ) تتركز في المكونات الأساسية (Major Players) التالية:

١- للمعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:
أ) القدرة على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة.

ب) معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٢- للمتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) مهارات التعلم الذاتي
ب) معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.

٣- طاقم الدعم الفني: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

أ) التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الآلي ومكونات الإنترنت.

ب) معرفة بعض برامج الحاسب الآلي، ومنها على سبيل المثال:

- TCP/IP networking.
- Data communications networking - LAN - WANS
- WWW, E-mail, and FTP server expertise.
- Operating system programs used on server.

فوائد التدريس في بيئة المعلم الإلكتروني

(UMass, 2010, pp6-7):

مع الأجهزة فجامعت في المرتبة الأولى للمواقع التعليمية على الإنترنت وعليها برمجيات الحاسب الآلي التعليمية ومن ثم شفاقيات جهاز عرض الشفافيات، وتوصل محافظلة (٢٠٠٩) إلى أن أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل هي: المعرفة الجيدة لمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة لخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، والمهارة العالية في أساليب التدريس والتقييم، والقدرة العالية على التفاعل مع التلاميذ، والاستعداد للتنمية المهنية المستدامة، وإجادة استخدام الحاسب وتقنيات التعليم المختلفة.

وسعى الغامدي (٢٠٠٣) في دراسته إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وكان من نتائج الدراسة تأكيد عينة الدراسة على رغبتهم وحاجتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم في التعليم الجامعي، ومجالات أخرى.

وتوصلت دراسة كل من (المهيدي وأبو عالي، ٢٠٠٥) إلى أهمية وضع الخطط والبرامج التي تضمن توفير تنمية مهنية لأعضاء هيئة التدريس، وضرورة ربط ترقية واستمرارية عضو هيئة التدريس بالعمل بالمشاركة في البرامج التدريبية، وأن تكون تلك البرامج شاملة لكافة الجوانب المعرفية والمهارية مع التركيز على التنمية في مجال التدريس، وإشاعة ثقافة التنمية المهنية داخل المؤسسة التعليمية مع التركيز على

- ١- إتاحة الفرصة للتفكير في طرق جديدة للتدريس.
- ٢- يساعد في تبني أفكار وأساليب إبداعية يمكن تنفيذها من خلال التدريس التقليدي.
- ٣- يساعد في التوسع في المنهج من خلال التعرف على المناهج المحلية والعالمية.
- ٤- يحقق الرضى للمتعلمين بما يحققه هذا النوع من التعلم من مراعاة للفروق الفردية.
- ٥- يحقق الملازمة للمعلمين مقارنة بالفصول التقليدية.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

ومن الدراسات التي ركزت على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في مجال تقنيات التعليم، ما قامت به المودان (١٤٢٤هـ)، حيث تعرفت على الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعضو هيئة التدريس في مجال التقنيات التعليمية بكلية البنات، ثم قامت بتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة في مجال التقنيات التعليمية، وقد استخدمت الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية في دراستها، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٦٤) عضو هيئة تدريس. وكانت أعلى نسبة لاحتياجاتهم في مجال استخدام الأجهزة هي للحاسب الآلي ويأتي بعدها الإنترنت ومن ثم جهاز عرض الشفافيات، أما بالنسبة للمواد التعليمية التي تستخدم

الإطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة، والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، ويربط المادة العلمية بواقع الحياة.

الدراسات الأجنبية

وتشير دراسة فيالا وكوينكلي (٢٠٠٧) إلى بعض الخصائص المفضلة لدى المعلمين، ومنها: المعلم المستظم لحاجاتهم وقدراتهم، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وإملاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه.

كما توصلت دراسة مير (٢٠٠٩) إلى معرفة العناصر المهمة التي تساعد في تطوير التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال استبانة تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس، وذلك لتحديد أهم العناصر المرتبطة بالبنية التحتية، ومنها: وجود إدارة تواعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس، ومركز للتقنيات مع الدعم الفني، وشبكة فعالة مدعومة مع خادوم مناسب، ومكتبة إلكترونية، كما أكدت الدراسة على أهمية العناصر التالية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني ومنها:

١- سياسات للبرامج والدروس الإلكترونية.

٢- برامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

٣- حوافز تشجيعية.

٤- مجموعات العمل.

٥- نظم إدارة المقررات.

استخدام التقنية بالتدريس، وإيجاد وحدة في الجامعات تهتم بتنمية عضو هيئة التدريس.

أما دراسة علي (٢٠٠٥) فلقد ركزت على أساليب تنمية وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، كما توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن مؤسسات التعليم العالي تفرض عدم حاجة عضو هيئة التدريس للتدريب، مع أن التدريب يحسن الأداء ويربط عضو هيئة التدريس بالاتجاهات الحديثة في مجاله، لذا لا بد من وجود سياسة مكتوبة لتدريب أعضاء هيئة التدريس، مع تحفيزهم على الالتحاق بالدورات التدريبية، وتحديد ميزات للتدريب ووضع خطة شاملة لتدريب كافة منسوبي مؤسسة التعليم العالي باختلاف فئاتهم وتحصصاتهم.

أما الجبوري (٢٠٠٥)، فلقد توصلت دراسته إلى أهمية التدريب للأستاذ الجامعي وذلك بهدف تمكينه من مواجهة التحديات الاستراتيجية في نظم التعليم، وأوصى بأهمية إيجاد صيغة جديدة لتحفيز عضو هيئة التدريس على تحسين أدائه، مع توفير التدريب المناسب على استخدام الحاسب الآلي ووسائل الاتصال والبرمجيات لمواجهة التقدم السريع بالمهارات والمؤهلات.

وفي دراسة أجراها يعقوب (٢٠٠٥) حول الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة (الملكمة العربية السعودية)، كان من أهم الكفايات المهنية: سعة

٦- أنظمة الاختبارات الآمنة.

وحول واقع أدوار أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين في بيئة التعلم الإلكتروني، تشير هادي (٢٠٠٩) في دراستها حول خبرات أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني إلى حدوث تغيير في هذه الأدوار، وهذا التغيير يتناسب مع التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني؛ ولما تؤكد هادي (٢٠٠٩) على أهمية وجود حاجة لتوفير الدعم وتعزيز المصادر حتى يكون التغيير فاعلاً ويحقق الجودة في تدريس المقررات إلكترونياً، إضافة إلى تعزيز التفاعل الذي هو عامل مهم في التدريس الإلكتروني.

وتشير دراسة أخرى (David, 2009) إلى أنه عندما يتلقى أعضاء هيئة التدريس تدريباً يدمج الاستراتيجيات التعليمية عبر الإنترنت، فإن أثر هذه التطبيقات، والتدريب ينتقل ويُفعل في أثناء قيام أعضاء هيئة التدريس بالتدريس إلكترونياً؛ ولما تظهر الدراسة وجود حاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

وتؤكد بارا (٢٠١٠) في نتائج دراستها على ما يلي:

١- أن توفر كليات التربية والمنظمات التعليمية مقررات وبرامج وتطوير متخصص للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.

٢- أن تتأكد كليات التربية والمنظمات التعليمية من قدرة المعلمين قبل وأثناء الخدمة على الوصول

والاستخدام للحاسب الآلي والإنترنت والتقنيات الحديثة.

٣- تؤكد الدراسة على أنه في ظل التسارع العالمي والتطور التعليمي فلا بد من التحول للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال الإعداد المتكامل والمشيح بالمصادر المتوافرة والاستفادة من البرامج التطويرية.

٤- أهمية وجود برامج تساعد في التحول من التدريس الصفّي إلى التدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني مع أهمية أن تبني هذه البرامج على مواصفات ومعايير ودراسات تساعد في تطوير المعلمين للتدريس عبر بيئة التعلم الإلكتروني.

أما أبل (٢٠٠٥) في دراستها من خلال الاستبيانات والتحليلات الشخصية لـ ٢١ مؤسسة في التعليم العالي للتعرف على العوامل المؤدية للنجاح في تطبيق التعلم الإلكتروني، فقد توصلت فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية برامج التدريب الشاملة لهم في مجال التعليم الإلكتروني، وأهمية وجود المساعدة المباشرة في التصميم التعليمي، وإعداد المقررات، والمشاكل الفنية.

بينما يؤكد سميت (٢٠٠٥) على أن التدريس من خلال التعلم الإلكتروني يتطلب مجموعة من المهارات والكفايات، وقد حدد في دراسته مجموعة من المهارات والكفايات التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني و البرامج التدريبية المناسبة.

ومما سبق يتضح أن الدراسات العربية السابقة

البحث، وأدبيات منهج البحث العلمي، اختبار الباحث المنهج الوصفي، جمع المعلومات والبيانات للوصول إلى استنتاجات تساهم في التحسين والتطوير، ولتحقيق ذلك قام الباحث بـ:

١- كتابة الإطار النظري للإجابة على تساؤلات البحث نظرياً، وعمل استبانة محددة بأبعاد واضحة ذات مصداقية وثبات، من خلال:

أ) مراجعة الإنتاج الفكري المتعلق بالموضوع باللغتين العربية والإنجليزية.

ب) زيارة موقع كلية التربية بجامعة الملك سعود على الشبكة العالمية للمعلومات وذلك بغرض التعرف على واقع الجامعة ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في محتويات الموقع.

ج) إجراء مقابلات شخصية مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

د) الاطلاع على التقارير المنشورة وغير المنشورة حول موضوع البحث.

هـ) توظيف الملاحظة وخبرات الباحث في دراسة للموضوع.

و) تحديد قائمة مبدئية بالحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في مجال التدريس في بيئات التعلم الإلكتروني.

ز) صياغة الحاجات التي تم التوصل إليها في صورة استبانة.

ح) ضبط الاستبانة والتأكد من صحتها وثباتها

ركزت على تقنيات التعليم بشكل عام، وخاصة استخدام الحاسب الآلي والإنترنت (المودان، ١٤٢٤هـ، عافقة، ١٤٢٩هـ؛ المهيري وأبو عالي، ٢٠٠٥م؛ الفلمدي، ٢٠٣٣)، واهتمت دراسات أخرى (المهيري وأبو عالي، ٢٠٠٥م؛ علي، ٢٠٠٥م؛ الجبوري، ٢٠٠٥م؛ يعقوب، ٢٠٠٥؛ فيالوكوونكلي، ٢٠٠٧) بمضوئية التدريس وتطويره ومواصفاته وتدريبه بشكل عام، بينما تؤكد الدراسات الأجنبية على أهمية البرامج التدريبية الشاملة والقائمة على احتياجات أعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني (مير، ٢٠٠٩؛ هاي، ٢٠٠٩؛ Davis، 2009؛ سميت، ٢٠٠٥؛ أبلي، ٢٠٠٥)، ومعرفة أثر هذا التدريب (Davis، 2009)، مع أهمية أن يكون التطوير نابعاً من كليات التربية والمنظومات التعليمية من خلال المقررات أو البرامج التطويرية قبل وأثناء الخدمة (بلرا، ٢٠١٠)، وهذا ما نفضله في واقعنا الحالي، كما يتضح من هذا الاستعراض أن الدراسات السابقة العربية لم تركز على التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحديد الحاجات التدريبية، لذا نمتاز هذه الدراسة بتركيزها على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وبناء البرامج التدريبية المناسبة وذلك في ظل التوجهات الحالية نحو التعلم الإلكتروني.

منهجية البحث

بعد الاطلاع على الدراسات للشبابة لموضوع

• المحور السادس: تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، وتضمن (٧) عبارات.

الجزء الثالث: ويتضمن الأساليب المفضلة في العملية التدريسية، وتضمن ٩ عبارات.

وزعت الإجابة المتعلقة بمبيلات المحاور، وفق التدرج الخماسي (لا أدرى، غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة)، واستخدم الباحث التدرج الخماسي للوصول إلى استجابات أكثر دقة مقارنة باستخدام التدرج الثلاثي، وتم تصحيح التدرج الخماسي على النحو الآتي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، كما اعتبر الباحث أن الحاجة للمهارة، عندما يكون المتوسط الحسابي للمهارة أقل من (٢,٧٥)، تعني أن عضو هيئة التدريس في حاجة للتدريب على هذه المهارة لعدم امتلاكه لها.

قام الباحث وبمجموعة من المتعاونين معه بتوزيع استبانة أعضاء هيئة التدريس على عينة البحث، حيث تم توزيع ٢٠٠ استبانة، واعتدل البعض من أعضاء هيئة التدريس عن الإجابة على الاستبانة، نظراً لانخفاضهم وكثرة الأعمال والمتطلبات المصاحبة للمراكز الحالي بالجامعة، ورجع منها (٩٧) استبانة، قرابة ٥٠٪، فكانت المصلحة النهائية لعينة البحث (٩٧) عضو هيئة تدريس، تلا ذلك إدخال النتائج وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).

وذلك بإرسالها إلى عينة من الخبراء والمتخصصين والمهتمين بالبحث العلمي من أجل التأكد من صحتها، ثم قياسها إحصائياً للتأكد من ثباتها.

٢- تطبيق الاستبانة على عينة البحث.

٣- مناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها.

٤- المقترحات.

مكونات الاستبانة

تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: تضمن المعلومات الشخصية عن أفراد العينة (الجنسية، الجنس، الدرجة، الخبرة التعليمية في التدريس)، إضافة إلى الخبرات الشخصية.

الجزء الثاني: ويتضمن (٦) ستة محاور في مجال

التدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وهي:

• المحور الأول: مهارات الحاسب الآلي، وتضمن (٩) عبارات.

• المحور الثاني: التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة، وتضمن (٥) عبارات.

• المحور الثالث: التدريس عبر الإنترنت، وتضمن (٦) عبارات.

• المحور الرابع: التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، وتضمن (٧) عبارات.

• المحور الخامس: مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، وتضمن (٤) عبارات.

الجدول رقم (٢). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (%)
أستاذ	١٢	١٢,٤
أستاذ مشارك	١٢	١٢,٤
أستاذ مساعد	٤١	٤٢,٣
محاضر	١٣	١٣,٤
معيد	١٩	١٩,٦
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ١٢,٤٪ من العينة هم بدرجة أستاذ، و كذلك كانت نسبة عينة الأستاذ المشارك، وكان ٤٢,٣٪ من عينة البحث بدرجة أستاذ مساعد، بينما مثلت عينة المحاضر ١٣,٤٪ والمعيدة ١٩,٦٪.

يوضح الجدول رقم (٣) الأقسام التي تنتمي إليها عينة أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (٣). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق القسم.

القسم	التكرار	النسبة (%)
الدراسات الإسلامية	٩	٩,٣
علم النفس	١٣	١٣,٤
التأهيل وطرق التدريس	٧٣	٧٣,٧
التربية الخاصة	٢٥	٢٥,٨
التربية البدنية	٣	٣,١
الإدارة التربوية	٩	٩,٣
التربية الفنية	٢	٢,١
التربية	١٣	١٣,٤
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

مجتمع البحث وعينه

يتكون مجتمع البحث: من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، والبالغ عددهم ٤٢٨ عضواً بهيئة تدريس (إدارة الإحصاء والمعلومات، ١٤٣٠هـ)، وعينة البحث هيئة عشوائية من مجتمع البحث، وبلغ عدد المستجيبين (٩٧) عضواً.

وصف عينة البحث

يوضح الجدول رقم (١) عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الجنسية والجنس.

الجدول رقم (١). عينة أعضاء هيئة التدريس وفق الجنسية والجنس.

عينة أعضاء هيئة التدريس وفق	التكرار	النسبة (%)
سعودي	٧٦	٧٨,٤
غير سعودي	٢١	٢١,٦
المجموع	٩٧	١٠٠,٠
ذكر	٦٢	٦٣,٩
أنثى	٣٥	٣٦,١
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ٧٨,٤٪ من العينة هم من السعوديين، بينما بلغت نسبة غير السعوديين ٢١,٦٪ من عينة البحث، كما يلاحظ أن ٦٣,٩٪ من العينة هم من الذكور، بينما نسبة الإناث ٣٦,١٪ من عينة البحث.

يوضح الجدول رقم (٢) الدرجة العلمية لعينة أعضاء هيئة التدريس.

- ١- مدى وضوح العبارات والمهاور.
 - ٢- مدى ارتباط العبارة بالمهاور.
 - ٣- أهمية العبارات والمهاور.
 - ٤- التعميمات أو الإضافات أو حذف العبارات.
- وتم تقريغ استجابات وملاحظات المحكمين على الاستبانة، واستبعاد بعض العبارات، وتعديل بعضها.

ليات الاستبانة

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم قياسها إحصائياً باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). قيم معامل الثبات لاستبانة أعضاء هيئة

التربويين.	
المهاور	القيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المهاور الأول	٠,٩٣
المهاور الثاني	٠,٨١
المهاور الثالث	٠,٩٠
المهاور الرابع	٠,٩٠
المهاور الخامس	٠,٩٥
المهاور السادس	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٨٠

ويلاحظ من الجدول رقم (١١)، أن جميع محاور الاستبانة ذات قيم تتراوح بين ٠,٨١ و ٠,٩٥، ولغت القيمة الكلية للمهاور ٠,٨٠، وهذه القيم عالية مما يدل على ثبات الاستبانة، وأنه يمكن الاعتماد عليها.

يلاحظ أن قسم الدراسات الإسلامية مثلاً ٩٣,٣٪ من العينة، و ١٣,٤٪ من قسم علم النفس، و ٢٥,٨٪ من قسم المناهج وطرق التدريس، و ٢٥,٨٪ من قسم التربية الخاصة، و ٣,١٪ من قسم التربية البدنية، و ٩,٣٪ من قسم الإدارة التربوية، و ٢,١٪ من قسم التربية الفنية، بينما مثلاً قسم التربية ٩,٣٪ من هيئة البحث.

يوضح الجدول رقم (٤) خبرة هيئة البحث.

الجدول رقم (٤). هيئة أعضاء هيئة التدريس وفق الخبرة.		
الخبرة	العدد	النسبة (٪)
أقل من ٥ سنوات	٣٠	٣٠,٩
بين ٥ - ١٥ سنة	٧٦	٧٦,٨
أكثر من ١٥ سنة	٤١	٤٢,٣
الجميع	٩٧	١٠٠,٠

يلاحظ أن ٣٠,٩٪ من العينة هم أقل من ٥ سنوات، و ٧٦,٨٪ بين ٥-١٥ سنة، و ٤٢,٣٪ هم أكثر من ١٥ سنة من هيئة أعضاء هيئة التدريس.

الأداة: (الصدق والثبات للاستبانة)

صدق المحكمين

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين ممن لديهم خبرة في التعلم الإلكتروني والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس، وذلك ليبيان رأيهم حول العبارات من حيث:

صدق الاتساق الداخلي

الارتباط بيرسون) لقياس العلاقة بين كل عبارة

والدرجة الكلية للمبارات.

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم قياس ثبات الاستبانة إحصائياً باستخدام الاتساق الداخلي (معامل

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط للاسبانة.

الغور	رقم العبارة	معامل الارتباط	الغور	رقم العبارة	معامل الارتباط	الغور	رقم العبارة	معامل الارتباط
مهارات الحاسب الآلي	١	٠,٧٩٩	التدريس غير الإلكتروني	١	٠,٧٩٧	مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم	١	٠,٨٩٩
	٢	٠,٥٣٩		٢	٠,٨١٣		٢	٠,٩٧٠
	٣	٠,٨٤٩		٣	٠,٧٤٥		٣	٠,٩٤٠
	٤	٠,٦٥١		٤	٠,٨١٣		٤	٠,٩١٨
	٥	٠,٨٠٢		٥	٠,٨٤١		٥	٠,٨١٣
	٦	٠,٨٨٨		٦	٠,٨٨١		٦	٠,٩٤١
	٧	٠,٨٩٠		٧	٠,٧٩٣		٧	٠,٨٨٥
استخدام التقنيات الحديثة في القاعة الدراسية	٨	٠,٨٨٠	التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني	٨	٠,٨٠٠	مخطوط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني	٨	٠,٩٠٠
	٩	٠,٨٤٢		٩	٠,٧٨٤		٩	٠,٨٢٦
	١٠	٠,٥٥٦		١٠	٠,٧٥٤		١٠	٠,٩١٥
	١١	٠,٦٧٠		١١	٠,٧٩٨		١١	٠,٩١٥
	١٢	٠,٦٧٥		١٢	٠,٧٧٥		١٢	٠,٩١٥
	١٣	٠,٦٧٥		١٣	٠,٨٠١		١٣	٠,٩١٥
	١٤	٠,٦٣٢		١٤	٠,٨٠١		١٤	٠,٩١٥

◆ دالة عند مستوى (0,01 = α)

◆ دالة عند مستوى (0,05 = α)

(α = 0,01)، فمعاملات الارتباط عالية بشكل عام.

الأساليب الإحصائية

تم تفرغ البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي

من معطيات الجدول رقم (٦) والذي يوضح

الارتباط بين قيم معاملات الارتباط للمعاور، تبين

أن جميع الفرضيات دالة عند مستوى

إجابة التساؤل الأول :

وقد تبني الباحث تصنيف الحاجات التدريبية إلى أربع فئات (كبيرة، متوسطة، قليلة، معدومة)، وقد تراوح المتوسط الحسابي لجميع الفقرات بين (٣,٢٩ - ١,٨٦)، وبناء على ذلك رصد لكل خيار وزناً متدرجاً حسب متوسطة الحسابي، يتدرج وفق التصنيف التالي: "كبيرة" تتراوح بين (١,٧٥ - ٢,٢٤)، و"متوسطة" تتراوح بين (٢,٢٥ - ٢,٧٤)، و"قليلة" تتراوح بين (٢,٧٥ - ٣,٢٤)، و"معدومة" تتراوح بين (٣,٢٥ - ٤,٠٠).

وقد كان التساؤل الأول: ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني؟

والإجابة على هذا التساؤل تمت من خلال الإجابة على مجموعة من التساؤلات، هي:

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في إتقان مهارات الحاسب؟

ويتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واشتمل على (٩) فقرات، انظر الجدول رقم (٧).

باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS) لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، والتي شملت:

١- المتوسط الحسابي والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات لتحليل البيانات الأولية.

٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأدوات البحث.

٣- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Coefficient Alpha)، للتحقق من الثبات.

٤- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، لحساب الفروق في محاور البحث باختلاف الجنسية والجنس.

٥- اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الدرجة العلمية والخبرة التعليمية والقسم.

٦- اختبار الفرق للمضوي الأصغر (T.S.D) للمقارنات البعدية بهدف استكشاف مواقف الفروق بين مجموعات البحث.

تحليل النتائج ومناقشتها

هدف البحث إلى تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، وتحقيق هذا الهدف يتم من خلال الإجابة على التساؤلات التالية :

الجدول رقم (٧). المهارة في استخدام الحاسب الآلي.

الدرجة	المهارة	لا ادري	غير موافق		موافق		متوسطة	الحاجة
			ت	ز	ت	ز		
١	استخدام برامج معالجة النصوص (مثل الورد Word)	٢	٩,١	٦	٦,٢	٦	٣٢,٠	متعددة
٢	استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel)	٥	٦,١	٨	٦,٢	١٩	٤٥,٤	متوسطة
٣	استخدام برامج العروض التقديمة (مثل الباوربونت PowerPoint)	٥	٥,٢	٦	٨,٢	٣	٣٢,٠	قليلة
٤	استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access)	١٠	٥,٢	١٨	٦,٢	٢٩	٢٨,٩	كبيرة
٥	استخدام برامج البريد الإلكتروني (مثل الأوتولك Outlook)	٧	١٠,٣	٨	١٨,٦	١٩	٣٧,١	متوسطة
٦	استخدام برامج تصفح الإنترنت (مثل إكسبلورر Explorer)	٧	٦,٢	٥	٨,٢	٥	٢٩,٩	قليلة
٧	تحميل البرامج على جهاز الحاسب الآلي	٧	٦,٢	٤	٥,٢	٧	٢٩,٩	قليلة
٨	حفظ واستدعاء الملفات الإلكترونية	٧	٦,٢	٥	٤,١	٦	٣٢,٠	قليلة
٩	استخدام برامج ضغط الملفات (مثل WinRAR&WinZip)	٨	٦,٢	٩	٥,٢	١٤	٣٢,٠	قليلة

الحاجة للتدريب عليها متعددة، بينما كانت الحاجة قليلة للمهارات التالية: (استخدام برامج العروض التقديمية، واستخدام برامج تصفح الإنترنت، وتحميل البرامج على جهاز الحاسب الآلي، وحفظ واستدعاء الملفات الإلكترونية، واستخدام برامج ضغط الملفات).

ويظهر الجدول رقم (٧) أن الحاجات التدريبية لمحو استخدام الحاسب الآلي تتراوح بين (٣,٢٩ - ١٤,٢)، أي بين متوسط ومتعددة، فالمهارة التالية كانت الحاجة إليها متعددة (استخدام برامج معالجة النصوص)، وهي تظهر مبنى فتمكن عينة البحث من التعامل مع برامج معالجة الكلمات بيسر وسهولة، وأن

الجدول رقم (٨).

وكانت الحاجة متوسطة للمهارات التالية (استخدام برامج البريد الإلكتروني (مثل الأوتلوك Outlook)، واستخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel)، بينما الحاجة كانت كبيرة لمهارة استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access).
إجابة السؤال

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في العلوم في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات

الجدول رقم (٨). العلوم في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة.

المتغير	المتوسط الحسابي	لا ادري		غير موافق بشدة		غير موافق		موافق		موافقة	
		ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م
١	استخدام أجهزة العرض الملحقه بالحاسب الآلي (Projector)	٤	٤,١	٨	٨,٢	٧	٧,٢	٣٤	٣٥,١	٤٤	٤٥,٤
٢	استخدام الكاميرا الوثائقية (الرقمية)	١٠	١٠,٣	٢٢	٢٢,٢	٢٣	٢٣,٢	٢١	٢١,٦	٧١	٧١,٦
٣	استخدام السبورة الذكية (Smart Board)	٨	٨,٢	٨	٨,٢	١٧	١٧,٥	٣٧	٣٨,١	٢٦	٢٦,٨
٤	استخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium)	١٧	١٧,٥	١٥	١٥,٥	١٨	١٨,٦	٢٨	٢٨,٩	١٩	١٩,٦
٥	استخدام القاعة الدراسية الإلكترونية	١٨	١٨,٦	١٤	١٤,٤	٢٤	٢٤,٧	٢٥	٢٥,٨	١٦	١٦,٥

ويظهر الجدول رقم (١٤)، أن المتوسط الحسابي لهذا المتغير يتراوح بين (٣,٠٩ - ٢,٠٧)، أي أن الحاجات كانت تتراوح بين (قليلة ومتوسطة وكبيرة)، فالحاجة قليلة لاستخدام أجهزة العرض

الملحقه بالحاسب الآلي (Projector)، بينما كانت كبيرة للمهارات التالية (استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية، واستخدام القاعة الدراسية الإلكترونية، واستخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium)، كونها مرتبطة بتقنيات

حديثة، بينما كانت الحاجة لاستخدام الصورة الذكية (Smart Board) متوسطة، وقد يكون المبرر لذلك توافر دورات تدريبية مصاحبة لتركيبة هذه السبورات في الكلية، واعتقاد البعض بأنها تشبه إلى حد ما جهاز العرض.

إجابة السؤال
ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت؟
تناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التدريس عبر الإنترنت، واشتمل على (٦) فقرات، انظر الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). التدريس عبر الإنترنت.

الترتيب	البيان	لا أدرى		غير موافق بشدة		غير موافق		موافق		البيان	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	بث المحاضرات عن بعد	١٣	١٣,٨	٢٦	٢٦,٨	٢٨	٢٨,٢	١٨	١٨,٦	١٦	١٦,٥
٢	استخدام قواعد البيانات الإلكترونية	١١	١١,٣	١٩	١٩,٦	٢٠	٢٠,٦	٢٤	٢٤,٧	٢٣	٢٣,٧
٣	الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى	٦	٦,٢	١٥	١٥,٥	١١	١١,٣	٢٦	٢٦,٨	٢٨	٢٨,٢
٤	استخدام للسبورات الرقمية	١٥	١٥,٤	٢٣	٢٣,٧	٢٧	٢٧,٨	١٢	١٢,٤	٢٠	٢٠,٦
٥	استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم (LMS)، مثل بلاك بورد (Blackboard) أو مود لاورجسور	١٧	١٧,٥	٢٤	٢٤,٧	٢٩	٢٩,٩	١٦	١٦,٥	١١	١١,٣
٦	التواصل مع القاصد أو الحاصل الافتراضية (Virtual Classroom)	١٥	١٥,٥	٢٧	٢٧,٧	٣٠	٣٠,٩	١٨	١٨,٦	١٢	١٢,٤

وقد انحصرت الحاجات التدريبية لمجور التدريس عبر الإنترنت على الحاجات الكبيرة والمتوسطة، مما يؤكد على أهمية هذا التدريب لها كبرى (بث المحاضرات عن بعد، واستخدام

إجابة التساؤل

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، واشتمل على (٧) فقرات، انظر الجدول رقم (١٠).

المستودعات الرقمية، والتواصل مع القصور أو للماصل الافتراضية (Virtual Classroom)، واستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم (LMS) (مثل بلاك بورد (Blackboard) أو مودل (Model) أو جسون)، بينما مثلت المهارات التالية الحاجات المتوسطة (استخدام قواعد البيانات الإلكترونية، والوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى)، ولعل هذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه بعض الدراسات، مثل (مير، ٢٠٠٩: ٢٠٠٩ هـ، ٢٠٠٩: ٢٠٠٩ مسميث، ٢٠٠٥).

الجدول رقم (١٠) التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني.

المتغير	البيان	لا أقوى		في موانئ		في موانئ		أولئك		موانئ بشدة	
		ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت	خ
١	استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية)	٥	٥,٢	٩	٩,٣	٢٥	٢٥,٨	٢٧	٢٨,١	٢١	٢١,٦
٢	استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل بال توك PalTalk ، الماسنجر Messenger)	٤	٤,١	١٦	١٦,٥	٢١	٢١,٦	٢٢	٢٢,٠	٢٤	٢٤,٧
٣	أنشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs)	١١	١١,٣	١٦	١٦,٥	٢٧	٢٧,١	٢٧	٢٧,٨	١١	١١,٣
٤	نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki)	١٤	١٤,٤	٢٢	٢٢,٧	٢٦	٢٦,٠	٢١	٢١,٦	٩	٩,٣
٥	عرض وتشغيل الملفات الصوتية والفيديو (مثل اليوتيوب YouTube)	٦	٦,٢	١٥	١٥,٣	١٧	١٧,٤	٤٥	٤٥,٢	٢٩	٢٩,٩
٦	اتواصل الإجمالي مع الآخرين (مثل الفيس بوك Facebook)	٧	٧,٢	١٣	١٣,٤	٢٨	٢٨,٩	٣٦	٣٦,٠	٢٨	٢٨,٦
٧	رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share)	٧	٧,٢	١٥	١٥,٣	١٦	١٦,٥	٤١	٤١,٢	٢٣	٢٣,٧

لقد تراوحت الحاجات التدريبية بين كبيرة ومتوسطة وقليلة في محور استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين، فمتوسطها الحسابي وقع بين (١,٨٩ - ٢,٧٨)، فقد كانت الحاجة قليلة لمهارة العرض وتشغيل الملفات الصوتية والفيديو (مثل اليوتيوب YouTube)، بمتوسط وقدره (٢,٧٨)، ولمل انتشار استخدامه بشكل واسع في أوساط المجتمع بشكل عام ساعد في أن تكون الحاجة إليه قليلة، بينما كانت الحاجة كبيرة لمهارة نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki) والنشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs)، بينما بقيت المهارات الأخرى كحاجات متوسطة (استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل للتدريبات الحوارية)، ورفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت

إجابة السؤال
ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، واشتمل على (٤) فقرات، انظر الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١) مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.

المتغير	المهارة	لا ادري	غير موافق		موافق بشدة		متوسط	انحراف معياري	المتغير
			ت	ن	ت	ن			
١	تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية	١٠	١٠,٢	٨	٨,٢	١١	١١,٢	٤٤	٤٥,٤
٢	اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف	٩	٩,٢	١١	١١,٢	١٣	١٣,٤	٤١	٤٢,٢
٣	اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة	٩	٩,٢	٨	٨,٢	١١	١١,٥	٣٩	٤٠,٢
٤	التعليم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني	١٣	١٣,٤	١١	١١,٢	٢٠	٢٠,٦	٢٩	٢٩,٦

وهذا يؤكد على أهمية وجود حاجة للتدريب على هذا المحور لدى هيئة البحث.

إجابة السؤال

ما الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني؟

يتناول هذا السؤال الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، واشتمل على (٧) فقرات، انظر الجدول رقم (١٢).

وقد حققت جميع العبارات الحاجة المتوسطة لمحور مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم، المتوسط يتراوح بين (٧,٤١ - ٧,٦٥)، وكان ترتيب هذه الحاجات، وفق الترتيب التالي (تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني، ثم اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف، ثم اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة، وتحليل مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية)، الجدول رقم (١٢) تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.

المتوسط الحسابي	موافق بشدة			موافق			غير موافق بشدة			غير موافق			لا أعرف			المهارة	الترتيب
	ت	خ	ن	ت	خ	ن	ت	خ	ن	ت	خ	ن	ت	خ	ن		
متوسطة	٢,٥٤	٧١,٦	٤١	٣٧,١	٣٦	٢٩,٦	٢٩	١٢,٤	١٧	٧,٢	٧	١ إعداد خطة المقرر الإلكتروني					
متوسطة	٦,٣١	١٥,٥	١٥	٣٦,١	٣٥	٢٤,٧	٢٤	١٤,٤	١٤	٩,٣	٩	٢ الحكم على مدى ملاءمة تحويل محتوى معين إلى محتوى إلكتروني					
كبيرة	٦,١٤	٢٢,٧	١٥	١٥,٥	٢٧	٣٦,١	٢٥	٢٥,٢	١٧	١٤,٤	١٣	٣ تحديد الوسائط الإلكترونية المستخدمة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني					
كبيرة	٦,١٥	١٥,٥	١٥	٢٧,٨	٢٢	٢٥,٨	٢٢	١٧,٥	١٦	١٣,٤	١١	٤ استخدام أدوات التأليف (إعداد البرامج التعليمية)					
كبيرة	١,٨٦	١٠,٣	١٠	١٥,٥	١٥	٣٨,١	٣٧	٢١,٦	٢١	١٤,٤	١٤	٥ تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم SCORM)					
متوسطة	٢,٣٨	٢١,٦	٢١	٢٢,٧	٢٣	٢٦,٨	٢٦	١٩,٥	١٦	١١,٣	١١	٦ استخدام أنظمة الاختبارات الإلكترونية					
متوسطة	٦,١٢	٢٤,٧	٢٤	٢٦,٨	٢٦	٢٢,٧	٢٢	١٧,٥	١٧	٨,٢	٨	٧ استخدام التصميم التعليمي في تصميم العروض والبرامج التعليمية					

من خلال الجدول رقم (١٣) يتضح أن المحور الأول والذي يركز على المهارة في استخدام الحاسب الآلي كانت الحاجة التدريبية إليه كانت قليلة، مما يدعّم أن الأمية الحاسوبية لمينة البحث قد حققت هذا المحور، بينما كانت الحاجة كبيرة لمحور التدريس عبر الإنترنت، بمتوسط حسابي (٢,١٢)، ويليه في الترتيب محور تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني، بمتوسط حسابي (٢,٢٥)، والذي كانت الحاجة إليه متوسطة، مما يعزز أهمية العمل على بناء البرامج التدريبية وفق هذه النتائج، وهذا يتوافق مع ما توصل إليه (Meyer, 2009; Smith, 2005; Abel, 2005)

دلالة الفروق

إجابة التساؤل

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في تحديد الحاجات التدريبية بناء على (الجنس، الجنسية، الدرجة العلمية، القسم، الخبرة، مدة اللواتر التدريبية)؟

يشير الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (٢١) إلى نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين هيتين مستقلتين، لحساب الفروق في محاور البحث باختلاف الجنسية والجنس في تحديد الحاجات التدريبية.

تتراوح الحاجات التدريبية لهذا المحور بين متوسطة وكبيرة، فقد كانت المتوسطات الحسابية تقع بين (١,٨٦ - ٢,٥٤)، وكانت أكثرها حاجة (تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني) (مسكودم SCORM)، وذلك بمتوسط حسابي (١,٨٦)، تلاها مهارة تحميل الوسائط الإلكترونية المتعددة التي تتضمن في المقرر الإلكتروني بمتوسط حسابي (٢,١٤)، و مهارة استخدام أدوات التأليف (إعداد البرامج التعليمية بمتوسط حسابي (٢,١٥).

الجدول رقم (١٣). متوسط المتوسطات محاور البحث.

المحور	المتوسط	الفرق	الحاجة
١) المهارة في استخدام الحاسب الآلي	٢,٩١	٦	قليلة
٢) التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة	٢,٤٥	٤	متوسطة
٣) التدريس عبر الإنترنت	٢,١٢	١	كبيرة
٤) التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني	٢,٤٣	٣	متوسطة
٥) مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم	٢,٥٨	٥	متوسطة
٦) تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني	٢,٢٥	٢	متوسطة
للمتوسط الكلي	٢,٩٦		متوسطة

الجدول رقم (١٤). الفروق باختلاف الجنسية.

الفروق باختلاف	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفروق الأول	سعودي	٧٥	٢٦,٥٨٦٧	٨,٢١٥١٧	٠,٩٩١	غير دالة
	غير سعودي	٢١	٢٤,٥٧١٤	٨,٣١٠٠٦		
الفروق الثاني	سعودي	٧٦	١٢,٧٢٣٧	٥,٩٠٩٥٤	٠,٥٦٨	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١١,٩٠٤٨	٥,٥٩٣٧٩		
الفروق الثالث	سعودي	٧٦	١٢,٦٧١١	٦,١٠٨٧٧	٠,١٨١-	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٢,٩٥٢٤	٦,٩٨٩١١		
الفروق الرابع	سعودي	٧٦	١٦,٩٨٦٨	٦,٧١٤١٥	٠,١٦٠-	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٧,٢٣٨١	٤,٨٧٧٥٥		
الفروق الخامس	سعودي	٧٥	١٠,٤١٣٣	٤,٦٧٠٤٧	٠,٢٧٥	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٠,٠٩٥٢	٤,٧٧٣٩٤		
الفروق السادس	سعودي	٧٦	١٥,٧١٠٥	٧,٤٤٠١٠	٠,١٥٣-	غير دالة
	غير سعودي	٢١	١٥,٨٠٩٥	٨,٧١٣٥٢		

الجدول رقم (١٥). دلالة الفروق باختلاف الجنس.

الفروق باختلاف	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفروق الأول	ذكر	٦٢	٢٥,٩١٩٤	٨,٤٣٧٤٢	٠,٣٦٧-	غير دالة
	أنثى	٣٤	٢٦,٥٥٨٨	٧,٩٥٨٩٥		
الفروق الثاني	ذكر	٦٢	١٢,٥٩٦٨	٥,٢٩٢٩٣	٠,١١٣	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٢,٤٥٧١	٦,٧٤٤٦٨		
الفروق الثالث	ذكر	٦٢	١٣,٥٩٦٨	٦,٤٠٨١٤	١,٨٢٩	غير دالة
	أنثى	٣٥	١١,٢٠٠٠	٥,٢٩٩٥٩		
الفروق الرابع	ذكر	٦٢	١٧,٣٠٦٥	٦,٣٦٧٤١	٠,٥٤٦	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٦,٥٧١٤	٦,٣٥٣٧٢		
الفروق الخامس	ذكر	٦٢	١٠,٤٦٧٧	٤,٤١٩٤٧	٠,٣٥٠	غير دالة
	أنثى	٣٤	١٠,١١٧٦	٥,١٥٦٧٢		
الفروق السادس	ذكر	٦٢	١٦,٠٣٢٣	٧,٣٠٥٨٩	٠,٥١٨	غير دالة
	أنثى	٣٥	١٥,٢٠٠٠	٨,٠٩٧٩٣		

يتضح من الجدول رقم (١٤) والجدول رقم (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنسية والجنس، وقدر هذه النتيجة على عدم تأثير الجنسية والجنس لأعضاء هيئة التدريس على تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود

للتدريس في بيئة التعلم الإلكترونية ، ولعل ذلك راجع للتشابه الكبير في الظروف المحيطة والبيئة لكل من الذكور والإناث والسعودي وغير السعودي.

ويشير الجدول رقم (١٦) إلى نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي، لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، لحساب الفروق بين محاور البحث باختلاف الدرجة العلمية.

الجدول رقم (١٦). دلالة الفروق باختلاف الاصناف في الدرجة العلمية.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع الحاصلات	درجة الحرية	القيمة الحاصلة	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٣٩٧,٥٦٩	٤	٩٩,٣٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات الكلية	٦٠٤٤,٣٩٠	٩١	٦٦,٤٢٧	
	بين المجموعات	١٢٣,٤٨٦	٤	٣٠,٨٧٢	
المحور الثاني	داخل المجموعات الكلية	٣١٣٧,٥٥٥	٩٢	٣٤,٠٥٠	غير دالة
	بين المجموعات	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦	١١٣,٩٣٥	
	داخل المجموعات الكلية	٣٣٦١,٢٩٢	٩٢	٣٦,١٠١	
المحور الثالث	بين المجموعات	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦	٧٣,٨٩٤	دالة
	داخل المجموعات الكلية	٢٩٥,٥٧٦	٤	٣٨,٧٢٠	
	بين المجموعات	٣٥٦٢,٢٥٩	٩٢	٤٦,٧٣٣	
المحور الرابع	داخل المجموعات الكلية	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦	٢٠,٩٠٨	غير دالة
	بين المجموعات	١٨٦,٩٣٤	٤	٢٠,٩١١	
	داخل المجموعات الكلية	١٨٨٤,٧٢٣	٩١	١٥٨,٢٩٧	
المحور الخامس	بين المجموعات	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥	٥٢,٩١١	دالة
	داخل المجموعات الكلية	٦٣٣,١٨٨	٤	٢,٢٥٦	
	بين المجموعات	٤٨٦٧,٨٤٣	٩٢	٢,٩٩٢	
المحور السادس	داخل المجموعات الكلية	٥٥٠١,٠٣١	٩٦		

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف مستوى الدرجة العلمية في المصادر الأول والثاني والرابع والخامس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحورين الثالث والسادس، ولتصعيد اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار الفرق المعنوي الأصغر (L.S.D)

الجدول رقم (١٧). دلالة الفروق باختبار الاختلاف في القسم.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع الدرجات	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	قيمة (p)	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	٣٣٦,٧٩١	٧	٤٨,١١٣		
	داخل المجموعات	٦١٠٥,١٦٨	٨٨	٦٩,٣٧٧	٠,٦٩٤	غير دالة
	الكلي	٦٤٤١,٩٥٨	٩٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	١٧٧,٦١٣	٧	٢٥,٣٧٣		
	داخل المجموعات	٣٠٧٨,٤٢٨	٨٩	٣٤,٥٨٩	٠,٧٣٤	غير دالة
	الكلي	٣٢٥٦,٠٤١	٩٦			
المحور الثالث	بين المجموعات	٤٤٧,٢٠٣	٧	٦٣,٨٨٦		
	داخل المجموعات	٣٣٢٩,٨٢٨	٨٩	٣٧,٤١٤	١,٧٠٨	غير دالة
	الكلي	٣٧٧٧,٠٣١	٩٦			
المحور الرابع	بين المجموعات	٢٤٣,٨٠٨	٧	٣٤,٨٣٠		
	داخل المجموعات	٣٦١٤,٠٢٧	٨٩	٤٠,٦٠٧	٠,٨٥٨	غير دالة
	الكلي	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦			
المحور الخامس	بين المجموعات	١٣٧,٤٦٢	٧	١٩,٦٣٧		
	داخل المجموعات	١٩٣٤,١٩٤	٨٨	٢١,٩٧٩	٠,٨١٣	غير دالة
	الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥			
المحور السادس	بين المجموعات	٢٧٢,٥٧٤	٧	٣٨,٩٣٩		
	داخل المجموعات	٥٢٢٨,٤٥٧	٨٩	٥٨,٧٤٧	٠,٦٦٣	غير دالة
	الكلي	٥٥٠١,٠٣١	٩٦			

الأستاذ المساعد، ولعل هذه الفروق تبرز بسبب فارق الخبرة وفارق المستوى التعليمي، والذي دفع الأستاذ المساعد والمشارك لمزيد من القدرة على الاستخدام والتعامل مع التقنية، إضافة إلى أن دراسة الدكتوراه تتطلب من الدارس المزيد من الارتباط بالإنترنت للوصول للمراجع والدراسات السابقة والتي تساعده في إعداد رسالة الدكتوراه والقيام بالبحوث، وهذا يتوافق مع ما توصل إليه الفاسدي (٢٠٠٣)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الدرجة العلمية.

الجدول رقم (١٨). دلالة الفروق باعتبار الاختلاف في الخبرة.

الفروق باختلاف	المجموعات	مجموع التلصقات	درجة الحرية	الموسط الحسابي	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	١٤٦,٤٣٢	٢	٧٣,٢١٦		
	داخل المجموعات الكلي	٦٢٩٥,٥٧٦	٩٣	٦٧,٦٩٤	٩,٠٨٢	غير دالة
	بين المجموعات	٠٩٨.	٢	٠٤٩.		
المحور الثاني	داخل المجموعات الكلي	٣٢٥٥,٩٤٤	٩٤	٣٤,١٣٨	٠,٠٠١	غير دالة
	بين المجموعات	٨,٢٧٣	٢	٤,١٣٧		
	داخل المجموعات الكلي	٣٧٦٨,٧٥٨	٩٤	٤٠,٠٩٣	٠,١٠٣	غير دالة
المحور الثالث	بين المجموعات	٣٣٧٧,٠٣١	٩٦	٨١,٧٧٣		
	داخل المجموعات الكلي	١٦٣,٥٤٧	٢	٣٩,٣٠١	٢,٠٨١	غير دالة
	بين المجموعات	٣٨٥٧,٨٣٥	٩٦	٦,٢٣٧		
المحور الخامس	داخل المجموعات الكلي	١٢,٤٧٤	٢	٦,٢٣٧		
	بين المجموعات	٢٠٥٩,١٨٢	٩٣	٢٢,١٤٢	٠,٢٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات الكلي	٢٠٧١,٦٥٦	٩٥	٢٢,١٤٢		
المحور السادس	بين المجموعات	٧٢,٩٣٨	٢	٣٦,٤٦٩		
	داخل المجموعات الكلي	٥٤٧٨,٠٩٣	٩٤	٥٧,٧٤٦	٠,٦٣٢	غير دالة
	بين المجموعات	٥٥٠١,٠٣١	٩٦	٥٧,٧٤٦		

الجامعة من توزيعه على أعضاء هيئة التدريس بعد إكمال بناء مواقعهم الشخصية عام ١٤٢٩هـ.

يشير الجدول التالي رقم (٢٠) إلى واقع التحاق أعضاء هيئة التدريس بالدورات.

الجدول رقم (٢٠). الالتحاق بالدورات.		
الالتحاق بدورات	التكرار	النسبة (%)
نعم	٦٣	٦٤,٩
لا	٣٤	٣٥,١
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

تشير النتائج إلى أن ٦٤,٩٪ من العينة التحقوا بدورات تدريبية حول استخدام الإنترنت والتقنيات الحديثة خلال الأربع سنوات السابقة، بينما ٣٥,١٪ من العينة لم يتحقق لهم ذلك، وهي نسبة عالية، ولعل قلة الدورات المطروحة، أو عدم جلية أعضاء هيئة التدريس أو عدم توافر الوقت سبب في ذلك.

يفصل الجدول رقم (٢١) عدد الدورات التدريبية التي التحق بها عضو هيئة التدريس خلال السنوات الأربع السابقة في مجال الحاسب وتقنية المعلومات

الجدول رقم (٢١). عدد الدورات التدريبية.		
عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة (%)
دورة واحدة	١٧	٢٦,٩٨
(٢-٣) دورات	٣٤	٥٣,٩٧
(٤-٥) دورات	٨	١٢,٧
أكثر من ٥ دورات	٤	٦,٣٥
المجموع	٦٣	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٧) والجدول رقم (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم والخبرة التعليمية، وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير القسم والخبرة التعليمية لأعضاء هيئة التدريس على تحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، ولعل ذلك يمكن في أن البيئة التعليمية المحيطة متشابهة للجميع، إضافة إلى عدم اختصاص الأقسام بمجوابات محددة مؤثرة.

الجدول رقم (١٩). الأجهزة التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس.

الأجهزة	التكرار	النسبة (%)
حاسب شخصي مكتبي	٨٢	٨٤,٥
حاسب محمول	٩٠	٩٢,٨
ذاكرة متقلة (الملاش عموري)	٧٨	٨٠,٤
التقنيات الرقمية للتعلم (مثل الحاسوب الكفي PDA)	١٤	١٤,٤
المجموع	٩٧	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (١٩) الأجهزة التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس. حيث إن ٨٤,٥٪ من العينة تستخدم حاسباً شخصياً مكتبياً، وإن ٩٢,٨٪ من العينة تستخدم حاسباً محمولاً، أما استخدام ذاكرة متقلة (الفلاش عموري) فبلغ ٨٠,٤٪، بينما استخدام التقنيات الرقمية المتقلة (مثل الحاسوب الكفي PDA) بلغ ١٤,٤٪ من العينة، ولعل زيادة نسبة استخدام الحاسب المحمول كونه سهل الحمل والتنقل، إضافة إلى ما قامت به

الجدول رقم (٢٣). مجال الدورات التدريبية.

الترتيب	النسبة (%)	مجال الدورات التدريبية	التكرار
١	٦٩,٨٤	برامج معالجة الكلمات (مثل وورد Word)	٤٤
١	٦٩,٨٤	برامج العروض التقديمية (مثل باوربوينت PowerPoint)	٤٤
٣	٤٤,٤٤	برامج قواعد البيانات (مثل أكسس Access)	٢٨
٣	٤٢,٨٦	استخدام البريد الإلكتروني (عن طريق أوتلوك Outlook)	٢٧
٢	٤٩,٢١	تصفح الإنترنت (مثل إكسبلورر Explorer)	٣١
٦	٣١,٧٥	تصميم البرامج التعليمية	٢٠
٤	٤٢,٨٦	دمج التقنية في التعليم	٢٧
٥	٣٦,٥١	التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد	٢٣

برامج قواعد البيانات (مثل أكسس Access) فبلغ ٤٤,٤٤٪، بينما استخدام البريد الإلكتروني بلغ ٤٢,٨٦٪ من العينة، وكان نصيب تصفح الإنترنت ٤٩,٢١٪، بينما تصميم البرامج التعليمية بلغ ٣١,٧٥٪ وهو أقل المجالات التي شملتها الدورات التدريبية، وكان مجال دمج التقنية ٤٢,٨٦٪، بينما احتل التدريب في مجال التعلم الإلكتروني المرتبة قبل الأخيرة في الترتيب بنسبة بلغت ٣٦,٥١٪، ولعل عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي

حيث إن ٢٦,٩٨٪ من هيئة أعضاء هيئة التدريس حصلوا على دورة واحدة، و ٥٣,٩٧٪ من العينة ما بين (٢-٣) دورات، و ١٢,٧٪ من العينة ما بين (٤-٥) دورات، بينما مثل من حصل على أكثر من ٥ دورات ٦,٣٥٪.

وفصل الجدول رقم (٢٢) المدة التي قضاها عضو هيئة التدريس في التدريب. حيث إن المدة التي قضاها

الجدول رقم (٢٢). مدة الفترات التدريبية

المدة	التكرار	النسبة (%)
خمس أيام أو أقل	٣٠	٤٧,٦٢
أكثر من ٥ أيام إلى شهر	١٧	٢٦,٩٨
أكثر من شهر إلى ستة أشهر	١٥	٢٣,٨١
أكثر من ستة أشهر	١	١,٥٩
المجموع	٦٣	١٠٠,٠

عضو هيئة التدريس في التدريب كانت ٤٧,٦٪ لمدة خمسة أيام أو أقل، و ٢٦,٩٨٪ من العينة أكثر من ٥ أيام إلى شهر، و ٢٣,٨١٪ من العينة أكثر من شهر إلى ستة أشهر، بينما أكثر من ستة أشهر بلغ ١,٦٪.

يوضح الجدول رقم (٢٣) مجال الدورات التدريبية.

حيث إن ٦٩,٨٤٪ من العينة تستخدم برامج معالجة الكلمات (مثل وورد Word)، وتشابهت النسبة مع استخدام برامج العروض التقديمية (مثل باوربوينت PowerPoint) ونسبة قنرها ٦٩,٨٤٪ من العينة، أما

تابع الجدول رقم (٢٤).

الترتيب	النسبة (%)	التكرار	الملاحظة
٧	٢١,٦٥	٢١	التدريب الإلكتروني عن بعد
٨	٢٠,٦٢	٢٠	التدريب للمزوج (وجهاً لوجه وإلكتروني عن بعد معاً)
٣	٤٦,٣٩	٤٥	الدورات القصيرة (١-٢) يوم
٥	٣٨,١٤	٣٧	الدورات القصيرة (٣-٥) أيام
٩	٤,١٣	١٣	الدورات الطويلة (أكثر من أسبوع)

من الجدول رقم (٢٤) نجد أن ٧٧,٣٢٪ من العينة تفضل أن يكون التدريب بحضور الدورات التدريبية في القاعات التدريبية، كما أكدت عينة البحث على أهمية التعلم الذاتي وتلك من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية وطريقة الاستكشاف وغيرها وينسب بلغت ٦٨,٠٤٪، كما فضلت عينة البحث الدورات القصيرة ونسبة بلغت ٤٦,٣٩٪، وعلى الجانب الآخر كانت الدورات الطويلة لأكثر من أسبوع أقل تفضيلاً من عينة أعضاء هيئة التدريس بنسبة ١٣,٤٪، بينما لم تفضل عينة البحث التدريب الإلكتروني عن بعد أو المزوج حيث بلغت قرابة ٢٠٪، ولعل ذلك راجع لعدم وجود بيئة مناسبة أو لعدم معرفة البعض بهذا النوع من التدريب، أو لسوء التجارب التي واجهت

وإمكانية الاتصال بالإنترنت يُعتبر السبب في انخفاض استخدام الإنترنت في الكلية، أما المكتبة فمن الملاحظ ضعف الدور الذي تقوم به في مجال الإنترنت، مع إمكانية الاتصال بالإنترنت من خلالها، ولعل السبب في ذلك عدم رقي هذا الاتصال للمستوى المطلوب، أو عدم توافر البنية التحتية على الاستخدام من مكان مناسب، وطباعة وحفظ.

يوضح الجدول رقم (٢٤) الطريقة التي يفضلها عضو هيئة التدريس لتطوير مهاراته في بيئة التعلم الإلكتروني.

الجدول رقم (٢٤). الطريقة المفضلة لتطوير المهارات.

الترتيب	النسبة (%)	التكرار	الملاحظة
٧	٦٨,٠٤	٦٦	التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)
٦	٣٠,٩٣	٣٠	التقنيات والتطبيقات والمنتجات المتخصصة
١	٧٧,٣٢	٧٥	حضور الدورات التدريبية (وجهاً لوجه في القاعة التدريبية)
٤	٣٨,١٤	٣٧	حضور البرامج التدريبية المتخصصة، مثل (برامج مايكروسوفت IC3، وبرنامج الرخصة الدولية ICDL)

بعضهم أثناء التدريب المعتمد عليها.

مفردات البرنامج التدريبي المقترح

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن بناء التصور المقترح لمفردات الدورات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، مع التأكيد على أهمية أن تكون الدورات مباشرة في القاعات التدريبية (Face to Face)، وكذلك أن يمد جزء من المحتوى التدريبي بطريقة تشجع على التعلم اللاتي، ويراعى أن تكون لمدة التدريبية على فترات تدريبية قصيرة (يومان).

والمفردات المقترحة للدورات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، هي:

١- مجال استخدام الحاسب الآلي:

أ) استخدام برامج الجداول الإلكترونية (مثل اكسل Excel).

ب) استخدام برامج قواعد البيانات (مثل الأكسس Access).

ج) استخدام برامج البريد الإلكتروني (مثل الأوتلوك Outlook).

٢- مجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة:

أ) استخدام الكاميرا الوثائقية الرقمية (Visualizer Document Camera).

ب) استخدام السبورة الذكية (Smart Board).

ج) استخدام المنصة الإلكترونية (E-Podium).

د) استخدام القاعة الدراسية الإلكترونية.

٣- مجال التدريس عبر الإنترنت:

أ) بث المحاضرات عن بعد

ب) استخدام قواعد البيانات الإلكترونية.

ج) الوصول للمواقع الإلكترونية ذات الصلة بالمحتوى.

د) استخدام للتودعات الرقمية.

هـ) استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم (LMS) (مثل

بلاك بورد Blackboard) أو مودل Model) أو (جور.جور).

و) التعامل مع الفصول أو المعامل الافتراضية (Virtual Classroom).

٤- مجال التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني:

أ) استخدام مجموعات النقاش الإلكترونية (مثل المنتديات الحوارية).

ب) استخدام برامج المحادثة المباشرة (مثل بال توك Paltalk، الماسنجر Messenger) في تقديم محاضرات عن بعد.

ج) النشر والتعليق (مثل المدونات Weblogs).

د) نشر المعلومات (مثل الويكي Wiki).

- هـ) التواصل الاجتماعي مع الآخرين (مثل الفيس بوك (FaceBook).
- هـ) تطبيق معايير إعداد المحتوى الإلكتروني (سكورم (SCORM).
- و) رفع وتحميل الملفات عبر مواقع الإنترنت (مثل Rapid Share).
- نتائج البحث ومقترحاته

أهم نتائج البحث

من أهم النتائج التي توصل إليها البحث :

١- توجد حاجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني ، وذلك في مجال الحاسب في محاور محددة ، ومجال التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة ، والتدريس عبر الإنترنت ، وفي استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في التواصل مع الآخرين ، وتخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني ، إضافة إلى مجال توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم.

٢- الحاجات التدريبية للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني كانت في المجالات التالية : التدريس في القاعة الدراسية باستخدام التقنيات الحديثة ، التدريس عبر الإنترنت ، التواصل مع الآخرين باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني ، مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم الإلكتروني في التعليم ، تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث باختلاف متغير الجنسية والجنس والقسم والخبرة

٥ - مجال مهارات توظيف تقنيات وأدوات التعلم

الإلكتروني في التعليم :

أ) تحديد مفاهيم المقرر الدراسي التي تحتاج إلى توظيف التقنية.

ب) اختيار طرق التعلم الإلكتروني التي تحقق الأهداف.

ج) اختيار أنشطة التعلم الإلكتروني المناسبة.

د) تقديم محاضرات في توظيف أدوات التعلم الإلكتروني.

٦ - مجال تخطيط وتصميم مقررات التعلم الإلكتروني :

أ) إعداد خطة المقرر الإلكتروني.

ب) الحكم على مدى ملاءمة تحويل محتوى معين إلى محتوى إلكتروني.

ج) تحديد الوسائط الإلكترونية المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني.

د) استخدام أدوات التأليف (إعداد) البرامج التعليمية.

- التعليمية في التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد هيئة البحث باختلاف متغير الدرجة العلمية.
- ٥- تفضيل هيئة البحث حضور الدورات التدريبية (وجهاً لوجه في القاعة التدريبية)، وعلى أن تكون دورات قصيرة من يوم إلى يومين.
- مقررات البحث
- توصل البحث إلى عدد من المقترحات:
- ١- الاستفادة من نتائج البحث لتنفيذ البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- ٢- الدعوة إلى تعريف بيئة التعلم الإلكتروني، ودواعي استخدامها ولوائدها على العملية التعليمية، وأدوار عضو هيئة التدريس الجنبلة.
- ٣- توفير وتهيئة الأدوات المساعدة للتدريب الذاتي (كالنشرات الموجهة، برامج التعلم الذاتي) في المجالات المتنوعة، لكي تحقق هذه الطريقة جزءاً من الأهداف التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس.
- ٤- الإكثار من عقد الدورات التدريبية في أوقات متعددة، وعلى فترات قصيرة.
- ٥- إعداد البرامج التدريبية القائمة على التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)، بشكل مصاحب
- للبرامج التدريبية المباشرة.
- ٦- إعداد دراسات مشابهة لبقية كليات الجامعة في هذا المجال.
- ٧- المزيد من الدعم والتشجيع لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في البرامج التدريبية.
- ٨- وضع الحوافز المادية والمعنوية الداعمة لمواصلة التدريب.
- ٩- مثلت طريقة التعلم الذاتي (من خلال برامج الحاسب التعليمية الإلكترونية، الاستكشاف، ...)، طريقة مهمة للتدريب، ويتطلب ذلك إعداد البرامج التدريبية بحيث يشجع عليها.
- قائمة المراجع
- أولاً: المراجع العربية
- المسعد، أحمد. *النموذج التعليمي الممزوج (Blended Learning) بكلية التربية بجامعة الملك سعود*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٢٩ هـ.
- يدح، أحمد. *توجه امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية للمهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: مستقبل صناعة التعلم، الرياض، ٢٠٠٩ م.*

صباحي، حسن البائع. "تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح". مجلة المعرفة، العدد (١٥٦)، (١٤٢٩هـ).

هزمي، ليل. "تأثير البيئة المادية للفصول الدراسية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحوها وكيفية تطويرها للتحويل إلى الفصول الإلكترونية". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثامن للمدرسة الإلكترونية . الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة، ٢٠٠١ م.

هزمي، ليل حماد. تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٨م.

علي، علي. "تتمية وتطوير كفايات وقضايا أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في إطار محور: مؤسسات التعليم العالي والتحديات المعاصرة"، للملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم - التعليم العالي: رؤية مستقبلية . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

العوان، هيفاء. برنامج مقترح في مجال تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض، كلية التربية للبنات، ١٤٢٤هـ.

هودي، مريم و أحمد، مومسن. مشروع التعلم الإلكتروني. مدرسة زينب الإعدادية للبنات. ١٤٣٠هـ. متوفر على الرابط: <http://education.dado.blogspot.com>

البكر، فوزية بنت بكر. "أتمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات: دراسة مسحية لمضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض". رسالة الخليلج المرمي التي يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، م (٢٢)، ٢٠٠١م.

الجبوري، حامد. "نظم التعليم والتدريب في الجامعات رؤية استراتيجية ومستقبلية". بحث منشور في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم - التعليم العالي: رؤية مستقبلية . بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥م.

جمعة، محمد سيد. "تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد: مستقبل صناعة التعلم. الرياض، ٢٠٠٩م.

جيس، محمد عطية. متوجات تكنولوجيا التعليم. ١. القاهرة: دار الكلمة. ٢٠٠٣م.

الصالح، بلو. "التعلم الإلكتروني هن بعد في الجامعات السعودية تجويد التعليم أم تعليم الجماهير؟". المعرفة، العدد (١٥٣)، ديسمبر، (١٤٢٨هـ)، ٦٦-٧٧.

طعيمة، وشدي والبندي، محمد. التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، ١٤٢٨هـ، متوافر على الرابط: <http://eref.uqu.edu.sa/files/Thesis/ind8630.pdf>

النجمي، نجاح محمد. أثر تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الإنترنت على مستوى المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين ذوي مصدر الضبط الخارجي والداخلي وتحصيلهم في مجال تقنيات التعليم، المدرسة الإلكترونية (E-School)، المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٩م.

المياجنة، أحمد. دور نظم التعليم الإلكتروني في معالجة إشكاليات التعليم في المنطقة العربية. مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، دبي: المعهد العربي لإنماء المدن، ٢٠٠٥م.

وزارة التعليم العالي. توصيات المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد. المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد. الرياض، ١٤٣٠هـ.

يعقوب، لائل. الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة (المملكة العربية السعودية). المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد (٢٥)، العدد (١)، (٢٠٠٥)، ١٠٢-١٤١.

القار، إبراهيم وشاهين، سعد. المدرسة الإلكترونية رؤى جديدة لجيل جديد. المؤتمر العلمي السنوي الثامن (المدرسة الإلكترونية)، القاهرة، ٢٩-٣١ أكتوبر، ٢٠٠٩م.

القروني، محمد. تدعيم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام Web CT عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" في مساندة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، ١٤٢٦هـ.

محافظ، صامح. معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته. المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر. جامعة دمشق: كلية التربية، ٢٠٠٩م.

مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني. التعليم... الواقع وسبل التطوير. اللقاء الوطني السادس للحوار الفكري. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة، ١٤٢٧هـ.

المهيري، محمد وأبو عاتي، محمد. التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس. الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم - التعليم العالي: رؤية مستقبلية، بيروت: مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٥.

المورهي، محمد. فعالية استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

- Meyer, John D. *Administrative support for online teaching faculty*. Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation, 2009.
- Parra, Julia . *A multiple-case study on the impact of teacher professional development for online teaching on face-to-face classroom teaching practices*. Ed. D. Pepperdine University. Doctoral Dissertation, 2010.
- Pineda, Maria. Best practices in e-learning. Paper for first Conference in e-Learning and distance learning. Riyadh, 2009.
- Smith, T. C. "Fifty-one competencies for online instruction". *The Journal of Educators Online*. 2(2), 1-18. (2005). Retrieved July 5, 2008. from (<http://www.thejeo.com/Ted%20Smith%20Final.pdf>).
- UMass. *Teaching and Learning Online: Communication, Community, and Assessment*. A Handbook for UMass Faculty 2010. Available at: http://www.umass.edu/cft/publications/Teaching_and_Learning_Online_Handbook.pdf
- Wang, Y. & Cohen, A. "Communication And Sharing In Cyberspace University Faculty Use Of Internet Resources", *International Journal Of Educational Telecommunications*. 6(4) (2003), 303-312
- Wombel, Jay *E-learning Relationship among learner satisfaction, Self-efficacy, and usefulness*. Doctoral Dissertation, 2007 .

يونس، كمال. "تجديد الاحتياجات التدريبية". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية- رؤية مستقبلية. عمان، ٢٧-٢٩/٦/٢٠٠٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abel, R. Achieving success in Internet-supported learning in higher education. *Alliance for Higher Education Competitiveness*, 2005
- Davis, Robert. *Faculty training for online teachers in three rural Alabama community colleges: A multiple case study*. The University of Alabama. Doctoral Dissertation , 2009
- Hu, Wen-Chi. *A qualitative study of Education faculty's experiences in online instruction*. University of Idaho. Doctoral Dissertation 2009
- Istrate, Ottomina " Effective eLearning". *The 4th International Conference on Virtual Learning ICVL 2009* University of Bucharest and "Gh. Asachi" Technical University of Iasi, 341-348. Available at: http://www.icvl.eu/2009/disc/icvl/documents/pdf/InteI/ICVL_IntelEducation_paper02.pdf
- Kaufman, R. Why needs assessment. In R. Kaufman & F. W. English (eds.), *Needs assessment: Concept and application* (pp. 7-36). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1979.

Training needs for faculty members to teach in an e-learning environment **Ahmad Almassaad**

*Assistant professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia*

(Received 5/4/1431H; accepted for publication 11/7/1431H)

Keywords: Training needs, e-learning environment

Abstracts: This study aimed to determine training needs for faculty members to be able to teach in an e-learning environment. The researcher adopted a descriptive approach to research, and the sample of the study consisted of (97) faculty member of the College of Education at King Saud University. The study found that there were five important areas of training that faculty members should get to be able to teach in an e-learning environment, which are: Teaching in the classroom using modern techniques, teaching via the Internet, the use of e-learning techniques in communicating with others, the planning and design of e-learning courses, and the utilization of techniques and tools of e-learning in education. Moreover, this study found no statistically significant differences in participants' responses to the research questions according to the variables: Nationality, sex, department, and educational experience. Yet, there were significant differences between participants in responses according to the variable academic degree. The study presented objectives for some training courses to be provided for faculty members to be able to teach in an e-learning environment, and recommendations for future research were proposed.

دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

زياد خيس الفح

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت، للفرق، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ٢٠ / ٤ / ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٣٠ / ١٠ / ١٤٣١هـ)

الكلمة المفتاحية: توقع الأداء، الدافعية للإنجاز، التحصيل الأكاديمي.

ملخص الدراسة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الأكاديمي تبعاً لمعطري توقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختبرت هيئة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة آل البيت، تصفها من الذكور والنصف الآخر من الإناث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، يمثلون جميع كليات الجامعة وجميع المستويات الدراسية، وطبق عليها مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز، وتحليل البيانات المتوافرة من العينة استخدم تحليل التباين التائي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التوقعات العالية لأدائهم والأفراد ذوي التوقعات المنخفضة لأدائهم لصالح الأفراد ذوي التوقعات العالية، كما بينت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لكن الدراسة الحالية لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تميز للفصل بين متغير توقع الأداء والدافعية للإنجاز، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التلمم الاجتماعي المعرفي ونظرية الدافعية للإنجاز.

المقدمة

التعلم بشكل عام والتعلم المدرسي أو الصفّي بشكل خاص من الأمور المهمة التي لا زالت تشغل الكثير من علماء التربية وعلماء النفس على حد سواء، كان ذلك في البحث عن العوامل المؤثرة في التعلم، أو كيفية العمل على زيادته لدى الطلبة، وبالتالي زيادة تحصيلهم الأكاديمي، بعضهم اهتم بالعوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية المؤثرة في التعلم والبعض الآخر حاول دراسة خصائص الطلاب والمعلمين للعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي، أما آخرون فحاولوا تطوير برامج مناسبة للمراحل العمرية المختلفة لزيادة هذا التعلم، كل هذا لأن عملية التعلم وتحصيل الطلبة من الأهداف المهمة للتربية في جميع المجتمعات وعبر العصور.

والتعلم المدرسي أو الصفّي، وهو أحد أشكال التعلم، يهتم عادة بتعليم الطلبة المعارف والخبرات والمفاهيم (تعلم معرفي)، لكنه يمكن أن يمتد أيضا لتعليم العادات والمهارات (تعلم نفس حركي) وتعليم الاتجاهات والقيم (تعلم انفعالي)، لهذا فهو من الأهداف المهمة للتربية؛ لأنه يمكن أن يؤثر على اتجاهات وميول ورغبات الطلبة وبالتالي يؤثر على شخصيتهم بشكل كامل. (ملحم، ٢٠٠٦).

ويرى هسكر والقنطار (٢٠٠٥)، وقطامي (١٩٨٩)، أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التعلم والتعليم الصفّي (التحصيل) ومن هذه العوامل: البيئة الفيزيائية للمصف، خصائص المعلم

الشخصية والعلمية، توافر الوسائل التعليمية، خصائص الطلاب ودافيتهم للتعلم، مدى استخدام استراتيجيات التعلم، تنظيم البيئة الصفية.

وتعتبر خصائص المتعلمين من الأمور المهمة والتي تؤثر على التحصيل، وقد حظيت هذه الخصائص باهتمام الباحثين وذلك لمعرفة مدى تأثيرها على عملية التعلم لديهم، ومن الخصائص التي يمكن أن يكون لها تأثير على التحصيل الأكاديمي التوقعات والدافعية، ويرى نيفايدي (2003, Nevitt) أن الأفراد الذين لديهم توقعات عالية لأدائهم في المستقبل يتنازلون للمهام التي تتحدى قدراتهم، لكن يمكن تحقيقها، كما تصنف هذه للمهام بأنها مقبولة أو مرغوبة اجتماعيا، وكذلك الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز. وبما أن التحصيل الأكاديمي الجامعي من المهام

التي تتحدى قدرات المتعلمين، لكن يمكن تحقيقه والوصول إليه، ويعد من المهام المرغوبة اجتماعيا على كافة الصعد؛ فإنه يمكن أن يكون لتوقع الأداء في المهام المستقبلية والدافعية للإنجاز تأثير على هذا التحصيل.

توقع الأداء في المهام المستقبلية والتحصيل الأكاديمي

التوقعات من المصطلحات النفسية التي ذكرت في العديد من النظريات، ومن أشهرها: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (Bandura, 1986)، حيث أشار بانديورا إلى أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يتوقع أن نتاجه ستكون جيدة بالنسبة له، فالفرد يميل إلى تكرار سلوك معين ضمن موقف معين؛ لأنه يتوقع أن هذا السلوك سيؤدي إلى نتائج إيجابية في مثل هذا

بالنجاح بهذا العمل (Mischel, 1993).

وهذا يتفق مع وجهة نظر التنبؤات المحققة لذاتها (Self-Fulfilling Prophecy)، والتي تشير إلى أن فكرة الفرد وتوقعاته عن نفسه أو عن الآخرين تجعله يعمل على تحقيق هذه التوقعات والأفكار بغض النظر عما هو موجود في الواقع، فالعلم الذي يتوقع من تلاميذه أنهم لن يعملوا بشكل جيد في الامتحان يحول هذا التوقع إلى تلاميذه ويجعلهم يتوقعون القليل من أنفسهم؛ لهذا لا يملكون الجهد في تحقيق المطلوب منهم مما يؤدي إلى أن يكون أدائهم أقل من المستوى (Jussim & Eccles, 1992).

والتنبؤات المحققة لذاتها أيضاً تعمل عند إعطاء المعلمين والآباء معلومات عن مستوى ذكاء أطفالهم، فعند إعطائهم معلومات بأن مستويات ذكاء أطفالهم منخفضة عادة ما يفقد الآباء والمعلمون الاهتمام بتعليم أطفالهم أو يضعون لهم مهمات ضعيفة المستوى، الأمر الذي يؤدي إلى استسلام هؤلاء الأطفال، وبالتالي يصبحون ضعيفي التحصيل (Nevid, 2003).

والتوقعات أيضاً لها أهمية في ظهور بعض الفروق الجندرية بين الذكور والإناث في القدرات الأكاديمية، فبالرغم من أن الإناث يظهرن نفس القدر من المثابرة والعزم في أداء المهمات كما الذكور، إلا أن أدائهن في مهام الرياضيات عادة ما يكون أقل، وذلك لأن هذه المهام يراها المجتمع على أنها مهام ذكورية وليست أنثوية، ولا يتوقع من الإناث التحصيل فيها،

المواقف، كما أشار إلى نوع آخر من التوقعات، وهو توقع الفعالية، وهو عبارة عن التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول قدراته وإمكاناته في تحقيق وإنجاز المهمات التي هو بصدد القيام بها، والأفراد الذين لديهم توقع فعالية عالية يتصفون بأنهم يتقبلون التحدي ويحاولون دائماً إنجاز ما اختاروا من عمل (Nevid, 2003).

ويتصف الأفراد ذوو توقع فعالية الأداء العالية الذات بأنهم أشخاص لديهم القدرة على مواجهة الضغوط النفسية، وأنهم ينظرون إلى هذه المواقف على أنها مواقف ذات طبيعة تحد، وهي للمواقف التي يفضلون مواجهتها والتعامل معها، بعكس الأفراد ذوي توقع فعالية الأداء المنخفضة الذين يتجنبون هذه المواقف ويعتبرونها مهددة لذواتهم وبالتالي يختارون الأهداف سهلة التحقيق، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يمكن زيادة التوقعات الإيجابية لفعالية الأداء عن طريق اختيار المهمات التي تتسق مع ميول ورغبات الفرد؛ لأن الرغبة والميل يجعلان الفرد مهتما بالمهمة التي هو بصدد التعامل معها، أيضاً البدء بالأهداف البسيطة والقابلة للتحقيق من أجل زيادة ثقة الفرد بنفسه، ولأن النجاح يولد النجاح (Bandura, 1991, 1997) (Shiffman et al., 2000).

والتوقعات من العوامل المعرفية التي تشير إلى التنبؤات التي يمكن أن يحررها الفرد حول نتائج سلوكه؛ لهذا فهي توجه خياراته وتؤثر على قدراته؛ أي أن الفرد الذي يتوقع فشله في أداء مهمة ما قد يفضل في أداء هذا العمل بالرغم من أن قدراته قد تسمح له

(Golombok & Fivush, 1995).

وقد أشارت دراسة ديسرشارد وكوبتز (Desrichard & Kopetz, 2005) إلى أن توقعات الأفراد لأدائهم في مهمات الذاكرة أكثر أهمية من العمر نفسه، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد الأكبر عمرا يكون أدائهم قويا في مهمات الذاكرة إذا لم يعطوا تعليمات تفيد أن هذه المهمات هي لاختبار ذاكرتهم، أي أن توقع الأداء له تأثير على الأداء الفعلي في أي مهمة معطاة.

إلا أن ييو (Bui, 2002) يشير إلى أن العلاقة بين التوقعات والتحصيل علاقة تبادلية عكسية، فقد دلت نتائج دراسته على أنه في المراحل (٨-١٠) كانت العلاقة الملتحجة من التحصيل للتوقعات متوسطة وإيجابية، إلا أنها أقوى من العلاقة الملتحجة من التوقعات للتحصيل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه في المراحل (١٠-١٢) كانت كلتا العلاقتين متساوية وضعيفة.

ويرى مارشال وبراون (Marshall & Brown, 2004) أن العلاقة بين التحصيل والتوقعات ليست خطية عند الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المهمة، ودلت نتائج دراسته على أن التوقعات لها علاقة قوية بالأداء في المهمات الصعبة أكثر منها في المهمات السهلة، وأن التوقعات المنخفضة تنتج مستويات منخفضة من الأداء، بينما التوقعات العالية والمتوسطة لها نفس الفوائد على الأداء.

وقد أشارت دراسة ثرولود وسارازن ومارتلك

وجوليت (Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002) إلى أن توقعات المعلمين ليس لها تأثيرات التنبؤات المحققة لذاتها على أداء الطلاب، وإنما تنبأ بقوة بأدائهم وذلك لأنها دقيقة وصحيحة، أي أن المعلمين يقومون بتقييم دقيق لقدرات الطلاب ولا يكون هناك تحيز في أحكام المعلمين حسب توقعاتهم، كما أظهرت النتائج دور إدراك قدرة الطالب في عملية تشكيل توقعات المعلم.

كما سبق يوضح دور التوقعات في أداء الفرد، سواء في الحياة اليومية أو في التعلم الرسمي، أي التحصيل، لكن هذه العلاقة لا زالت غير واضحة وبحاجة إلى المزيد من الدراسات.

الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي

تعرف الدافعية بشكل عام بأنها مجموعة من الشروط التي تسهل وتساعد على استمرار النمط السلوكي والتعلم، أما دافعية الإنجاز فتشير إلى رغبة الفرد في النجاح وتجنب الفشل، ويعتبر ماكلياند (McClelland) أول من تحدث عن هذا المفهوم وقياسه عن طريق اختبار تفهم الموضوع (The Thematic Apperception test (TAT)، كما أضاف أتكينسون عنصر الخوف من الفشل كون الفرد قد يكون مدفوعا للحصول على النجاح أو لتجنب الفشل. (قطامي، ١٩٨٩؛ سكر والفتار، ٢٠٠٥).

وتشير دراسة إليوت وشيلدون (Elliot & Sheldon, 1997) في مجال الدافعية للإنجاز إلى أن الطلاب

الاتزان عن طريق تطوير معرفتهم ومهاراتهم، أما الطلاب المدفوعون بدوافع خارجية لدرستهم يضعون لأنفسهم أهدافاً أدائية مثل الحصول على العلامات المالية، ودعم الوالدين والأساتذة، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا والمنافسة في فرص العمل، وقد وجدت دراسة هاراكويز وآخرين، (Harackiewicz et al, 1997) أنه أن الطلاب الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً أدائية منذ الأيام الأولى في الفصل الدراسي، مثل أن يكونوا أفضل الطلاب في الصف، يحصلون على أعلى الدرجات خلال الفصل.

أي أن الدافعية للإنجاز، سواء كانت داخلية أم خارجية، تعتبر مهمة في زيادة أداء الفرد في العمل المؤكل إليه، وترتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي؛ لأنها تعبر عن حاجة الفرد للتميز والحصول على مراكز متقدمة في الصف، كما تعبر عن حاجة الفرد لإرضاء الآخرين وحاجته للمنافسة المستقلة؛ إما في الحصول على عمل أو إكمال الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

من خلال استعراض الأدب الخاص بموضوع التوقعات يبدو واضحاً أن هذا المجال لا زال غير واضح المعالم بالنسبة للباحثين، فقد أشارت بعض نتائج الدراسات إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين التوقعات والتحصيل، إلا أن بعضها أشار إلى أن التوقعات ترتبط فقط بالمهام الصعبة والمهام التي يعتقد الأفراد أنها

التي لديهم مستويات منخفضة من تجنب الفشل ومستويات عالية من الدافعية للتجاذب يكون أداؤهم في المواد الدراسية أفضل ويظهرون مستويات عالية من الاتزان المصافي أكثر من الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من دافعية تجنب الفشل.

والأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز عادة ما يضعون لأنفسهم أهدافاً ذات طابع تحد، لكنها قابلة للتحقيق، وتعتبر الأهداف سهلة غير مهمة بالنسبة لهم كذلك الأهداف صعبة التحقيق. ولا ينجح هؤلاء الأفراد دائماً، لكنهم يتخلون من الفشل نقطة للانطلاق إلى الأمام مجدداً، على عكس الأفراد الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً سهلة التحقيق، ولذلك يتجنبون الفشل أو أهدافاً صعبة جداً بحيث لا يقومهم أحد عند الفشل في تحقيقها (Nevid, 2003).

وفي دراسة بريكل، وهولنج وفوك (Preckel, Holling & Vock, 2006) والتي كان الهدف منها بحث دور كل من الحاجة إلى المعرفة ودافعية الإنجاز والضمير لدى الطلاب ضعاف التحصيل، أظهرت نتائجها أن هناك فروقاً بين الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي والطلاب ضعاف التحصيل في الدافعية للإنجاز؛ أي أن الطلاب ضعاف التحصيل كانت دافعية الإنجاز لديهم منخفضة.

وهادة ما يكون الطلاب مدفوعين بدوافع داخلية أو خارجية للإنجاز، فالطلاب المدفوعون بدوافع داخلية يضعون لأنفسهم أهدافاً تعلمية ويجدون

التوقعات الإجرائية

توقع الأداء في المهام المستقبلية

"هي للمعتقدات حول قدرة الفرد على إنجاز ما هو مطلوب منه، والتي تمكنه من إجراء مجموعة من التنبؤات حول نتائج أدائه للعمل المطلوب منه". (Nevid, 2003, p. 486).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية.

الدافعية للإنجاز

"دافع الإنجاز أو الحاجة للإنجاز هو سمي الفرد المتواصل لتحقيق النجاح والتفوق والمثابرة لإتمام ما يقوم به". (Nevid, 2003, p.308)، (قطامي، ١٩٨٩، عسكر والقنطار، ٢٠٠٥).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس دافع الإنجاز. التحصيل الأكاديمي

هو معدل الطالب التراكمي للمواد التي درسها في الفصل الذي سبق إجراء الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

- ١- تتحدد الدراسة بالمينة حيث اقتصر عينه الدراسة على طلبة جامعة آل البيت.
- ٢- كما تتحدد الدراسة باختصاصات السيكومترية للمقاييس المستخدمة فيها.

مناسبة لهم؛ لهذا أتت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على العلاقة التي تربط التوقعات من حيث التفاضل والتشاور بالتحصيل الأكاديمي، كما أنها جمعت مع متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية متغير دافع الإنجاز لمعرفة مقدار التفاعل بينهما وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي.

هدف الدراسة وأهدافها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهمات المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات التحصيل الأكاديمي تميز للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز؟

عينة ومجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة آل البيت المسجلين للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ في مختلف الكليات والبالغ عددهم (١١٨٠٤)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، موزعين على مختلف كليات جامعة آل البيت العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified random Sample)، بحيث تمثل جميع الكليات في جامعة آل البيت وجميع المستويات الدراسية.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم فيها أداتان هما: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية ومقياس دافع الإنجاز.

أولاً: مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية

لقياس توقع الأفراد لأدائهم في المهام المستقبلية، تم جمع عدد من الجمل المقترحة من مجموعة من الطلاب الجامعيين تصف توقعاتهم لأدائهم حول مهمة يتخلونها في المستقبل، ومن هذه الجمل صيقت ستون فقرة تعكس توقع الأداء في المهام المستقبلية، بعد ذلك تم عرض هذه الفقرات على سبعة محكمين؛ للحكم على وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية ومدى ملامتها لقياس توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، وقد تم تزويدهم بتعريف توقع الأداء في المهام المستقبلية، وبناء على ملاحظات المحكمين حذلت

بعض الفقرات التي اتفق المحكمون على أنها مكررة، كما أضيفت صياغة بعض الفقرات حسب اقتراحات المحكمين، وبهذه الإجراءات تكون المقياس في صورته الأولى من (٥١) فقرة.

وطبق المقياس بعد ذلك على عينة تجريبية من طلبة جامعة آل البيت تكونت من (١٠٠) طالب، نصفها من الإناث والنصف الآخر من الذكور، نصفهم من الكليات العلمية والنصف الآخر من الكليات الإنسانية، ومن البيانات التي توافرت من هذه العينة استخرج معامل لوتياط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس، ثم حذلت الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس أقل من (٠.٣٥) للحصول على صلق بناء عال، وبهذا الإجراء حذلت ست فقرات، وبهذا تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) فقرة؛ منها (١٩) فقرة سالبة، وتكون سلم الإجابة على المقياس من خمس درجات هي: دائماً وتعطى العلامة (٥)، وفي كثير من الأوقات وتعطى العلامة (٤)، وأحياناً وتعطى العلامة (٣)، وفي قليل من الأوقات وتعطى العلامة (٢)، وأبداً وتعطى العلامة (١)، وتمكس الإجابة في حالة الفقرات السالبة، وبالتالي فإن العلامة على المقياس يمكن أن تتراوح بين (٤٥-٢٢٥)، وبهذا فقد تمتع المقياس بصديق بناء.

أما عن ثبات المقياس فقد استخرج بطريقتين من خلال بيانات العينة التجريبية؛ الطريقة الأولى: طريقة

بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وبناء على آراء المحكمين حللت فقرتان من المقياس لعدم ملائمتها للبيئة الأردنية؛ بهذا أصبح المقياس يتكون من عشر فقرات، نصف هذه الفقرات سلبية، ونصفها الآخر إيجابية، ويتكون سلم الإجابة من إجابتين (نعم، لا)، تعطى الإجابة نعم علامتين وتعطى الإجابة لا علامة واحدة، ويعكس سلم الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وبهذا تمتص بصدق ظاهري، وللتأكد من صدق للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملائمة المقياس لقياس دافع الإنجاز بناء على التعريف المرفق مع المقياس، وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تقيس دافع الإنجاز.

وقد استخرجت دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-Retest)، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار على عينة تجريبية بعد مدة خمسة أسابيع، وتم حساب معامل الارتباط بين مرتبي التطبيق حيث كان (٠,٨٢)، (النجداوي، ١٩٩١).

وللتأكد من ثبات المقياس استخرج ثبات المقياس عن طريق تطبيق الاختبار على عينة تجريبية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد مدة أسبوعين، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٠,٨٧)، وجميع هذه الإحصاءات ملائمة لأغراض الدراسة.

بهذا يمكن أن تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (١٠-٢٠)، وتمكس الدرجة (٢٠) على المقياس دافعية للإنجاز عالية بينما تمكس الدرجة (١٠) على

الاتفاق الداخلي بدلالة الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد كان معامل الثبات (٠,٩٣)، والطريقة الثانية هي طريقة الثبات بالإعادة، عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على العينة التجريبية بعد فترة أسبوعين من التطبيق الأول، وقد كان معامل الثبات بالإعادة (٠,٧٧) وهو دال إحصائياً على مستوى (٠,٠١>٠). وجميع هذه الإحصائيات ملائمة لأغراض الدراسة.

ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عال وأفراد ذوي توقع أداء منخفض تم استخراج الثنين (٥٠) من بيانات العينة التجريبية وكان يقابل العلامة (١٧٠)؛ أي أن الأفراد الذين يحصلون على علامة (١٧٠) أو أكثر يكونون ذوي توقع عال لأدائهم، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (١٧٠) فيكونون أفراداً ذوي توقع منخفض لأدائهم في المهام المستقبلية.

ثانياً: مقياس دافع الإنجاز

لقياس دافع الإنجاز لدى الطلبة استخدمت الدراسة الحالية المقياس المطور من قبل سميث (Smith, 1973)، والصورة الأصلية من هذا المقياس تتكون من (١٢) فقرة نصفها من الفقرات السلبية، وقد قامت الباحثة قطامي (١٩٨٩) بتعديل المقياس ومقارنة الصورة الأصلية من المقياس بالصورة المعربة عن طريق متخصصين بعلم النفس ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية، ثم عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى ملائمة المقياس لقياس دافع الإنجاز

بين (٤٥-٢٢٥)، وبناء على المئين (٥٠) المستخرج من العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي توقع أداء عالٍ وبلغ عددهم (١٠٣) طالب وطالبة، وأفراد ذوي توقع أداء منخفض وبلغ عددهم (٩٣) طالباً وطالبة.

أما عن مقياس مركز دافع الإنجاز والذي تكون من (١٠) فقرات، وفيه يتكون سلم الإجابة من إجابتين هما: (نعم، لا)، وبعد عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة تمت عملية التصحيح بشكل يديوي وذلك عن طريق إعطاء للمفحوص العلامة (٢) إذا كانت إجابته نعم والعلامة (١) إذا كانت إجابته لا، وتمكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة، وقد كانت الفقرات السالبة هي: (٢، ٥، ٦، ٨، ١٠)، بهذا قد تتراوح العلامات على المقياس بين (١٠-٢٠)، وتعبّر العلامة (١٠) عن دافعية منخفضة جداً للإنجاز، والدرجة (٢٠) تعبّر عن دافعية عالية جداً للإنجاز، وعن طريق المئين (٥٠) المستخرج من بيانات العينة التجريبية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وبلغ عددهم (١٣٨) طالباً وطالبة، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وبلغ عددهم (٦٢) طالباً وطالبة.

وعن طريق البيانات الأولية المرفقة مع المقياس، تم الحصول على معلومات عن معدل الطالب التراكمي في الفصل السابق للفصل الذي أجريت فيه الدراسة.

المقياس درجة منخفضة في الدافعية للإنجاز؛ أي أنه كلما زادت الدرجة التي يحصل عليها الفرد على المقياس زادت دافعيته للإنجاز، ومن أجل تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، استخرج المئين (٥٠) من بيانات العينة التجريبية، وقد كان المئين (٥٠) يقابل الدرجة (١٧)، أي أن الأفراد الذين يحصلون على العلامة (١٧) أو أعلى على مقياس دافع الإنجاز تكون دافعتهم للإنجاز عالية، أما الأفراد الذين يحصلون على علامة أقل من (١٧) فتكون دافعتهم للإنجاز منخفضة.

تطبيق الدراسة

بعد اختيار عينة الدراسة بالطريقة الموضحة سابقاً، طبق على هذه العينة مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، المطور من قبل الباحث، كما طبق عليها مقياس دافع الإنجاز، للمقنن على البيئة الأردنية من قبل قطامي (١٩٨٩).

بعد إكمال عملية تطبيق المقياسين، صحح مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، وذلك عن طريق إعطاء العلامة (٥) إذا كانت إجابة المفحوص دائماً، والعلامة (٤) إذا كانت إجابته في كثير من الأوقات، والعلامة (٣) إذا كانت إجابته أحياناً، والعلامة (٢) إذا كانت إجابته في قليل من الأوقات، والعلامة (١) إذا كانت إجابته أبداً، بعد ذلك حسب الدرجة الكلية على المقياس والتي كان يمكن أن تتراوح

التصميم والتحليل الإحصائي

هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي حاولت التعرف على الفروق بين الأفراد في التحصيل، حسب متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز؛ أي التعرف على علاقة متغيرين مستقلين هما: توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، بمتغير تابع هو: التحصيل الأكاديمي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أستخدم تحليل التباين التائي (٢×٢) (Two way analysis of variance).

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد في تحصيلهم الدراسي تبعاً لتوقعاتهم لأدائهم في المهام المستقبلية ودافعتهم للإنجاز.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف والإجابة عن أسئلة الدراسة، طبق مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية، ومقياس دافع الإنجاز على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة، والتي اختيرت بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبناء على أداء الأفراد على مقياس توقع الأداء في المهام المستقبلية تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي توقع عال لأدائهم، وأفراد ذوي توقع منخفض لأدائهم، وبناء على أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز تم تقسيمهم إلى أفراد ذوي دافعية عالية للإنجاز، وأفراد ذوي دافعية منخفضة للإنجاز، وقد تراوح مدى معدلات الطلبة الأكاديمية بين (٥٠-٩٤) بمتوسط (٧٣,١٦) وانحراف معياري (٧,٠٧).

الجدول رقم (١). متوسطات التحصيل الأكاديمي للأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز			
توقع الأداء	دافع الإنجاز		
	دافعية عالية	دافعية منخفضة	للمتوسط
توقع عال	م: ٧٦,٠٣	م: ٧١,٥٦	م: ٧٤,٨٥
	ع: ٦,٥٩	ع: ٤,٨٨	ع: ٦,٤٧
	ن: ٧٦ :٥	ن: ٢٧	ن: ١٠٣
توقع منخفض	م: ٧١,٧٩	م: ٧٠,٧٤	م: ٧١,٢٦
	ع: ٧,٦٠	ع: ٦,٦٨	ع: ٧,٢٦
	ن: ١٣٨ :٥	ن: ٣٥	ن: ٩٧
الجميع	م: ٧٤,٠٩	م: ٧٠,١	م: ٧٣,١٦
	ع: ٧,٣٦	ع: ٥,٩٣	ع: ٧,٠٧
	ن: ١٣٨ :٥	ن: ٦٢	ن: ٢٠٠

حيث م: المتوسط

ع: الانحراف المعياري

ن: عدد الأفراد

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير دافع الإنجاز، يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية للإنجاز كان (٧٤,٨٥) بانحراف معياري (٦,٥٩)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز (٧١,٣٦) بانحراف معياري (٧,٢٦)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقاً في متوسطات التحصيل الأكاديمي لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

ولاختبار فيما إذا كانت الفروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي الوارد ذكرها في الجدول رقم (١) بين الأفراد ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي التوقع المنخفض للأداء في المهام المستقبلية، والأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز، والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠٥ \geq t)، فقد تم حساب التباين التائي لمختبري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما، ويوضح الجدول رقم (٢) ملخصاً لنتائج تحليل التباين التائي لمختبري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز والتفاعل بينهما.

بعد ذلك استخرجت متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمختبرات الدراسة: توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، ويوضح الجدول رقم (١) متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمختبري توقع الأداء في المهام المستقبلية ودافع الإنجاز.

من الجدول رقم (١) يتضح أن أعلى متوسط كان (٧٦,٠٣) بانحراف معياري (٦,٥٩) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية العالية وتوقع الأداء العالي، أما أقل متوسط كان (٧٠,١) بانحراف معياري (٥,٩٣) وهو لأفراد عينة الدراسة ذوي الدافعية المنخفضة.

وعند مقارنة متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي كان (٧٤,٨٥) بانحراف معياري (٦,٤٧)، بينما كان متوسط التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذوي التوقع المنخفض (٧١,٣٦) بانحراف معياري (٧,٢٦)، ويمكن ملاحظة أن هناك فرقاً في متوسط التحصيل الأكاديمي لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التوقع العالي للأداء في المهام المستقبلية.

الجدول رقم (٢). ملخص نتائج تحليل التباين الفاصلي لموسمات التحصيل الأكاديمي للأفراد عينة الدراسة حسب معوقات الدراسة (مواقع الأداء في المهام المستقبلية، دافع الإنجاز والتفاعل بينهما).

معسر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
توقع الأداء	٢٧٧,٢٥٤	١	٢٧٧,٢٥٤	٦,٠٩٣	٠,٠١٤
دافع الإنجاز	٣١١,٥٧٨	١	٣١١,٥٧٨	٦,٨٤٨	٠,٠١٠
توقع الأداء X	١٢٩,٣٨٠	١	١٢٩,٣٨٠	٦,٨٤٣	٠,٠٩٣
دافع الإنجاز					
خطأ	٨٩١٨,٠٧٤	١٩٦	٤٥,٥٠٠		
المجموع الكلي	٩٩٤٦,٨٨٠	١٩٩			

المهام المستقبلية ودافع الإنجاز، فقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة ذات دلالة إحصائية على مستوى $\alpha \geq 0.05$ تعزى للتفاعل بين المتغيرين، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٢) يتضح أن قيمة (F) المحسوبة للتفاعل بين المتغيرين عند درجات حرية (١)، هي (٢,٨٤٣) ودلائها الإحصائية (٠,٠٩٣).

مناقشة النتائج والتوصيات

حاولت الدراسة الحالية التعرف على الفروق في التحصيل الأكاديمي لدى الأفراد تبعاً لمتغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية، ودافع الإنجاز، والتفاعل بينهما، وقد بينت نتائج الدراسة أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هو (٧٤,٨٥)، وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية والذي بلغ (٧١,٣٦).

من الجدول رقم (٢) يتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير توقع الأداء في المهام المستقبلية، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (١)، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى $\alpha \geq 0.05$ ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (١) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

كما يتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة تعزى لدافع الإنجاز، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة عند درجات حرية (١)، وهي ذات دلالة إحصائية على مستوى $\alpha \geq 0.05$ ، وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (١) فإنه يمكن القول إن هذا الفرق كان لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز. وبالنسبة للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في

لكنها قليلة للتحقيق وذات أهمية بالنسبة لهم. كما أن هذه التوقعات تصبح خطأً من التنبؤات المحققة لئلتها؛ أي أن الأفراد يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، فإذا كانت توقعاتهم لقدراتهم عالية فإنهم يعملون بشكل جيد، أما إذا كانت هذه التوقعات منخفضة فإنهم يعملون على تحقيق هذه التوقعات، ويكون أدائهم ضعيفاً حتى وإن كانت قدراتهم تسمح لهم بأكثر من ذلك. (Mischel, 1993).

لهذا فقد كان التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية عالياً؛ لأنهم أكثر فعالية في إنجاز المطلوب منهم وقبلون التحدي ويعتبرون التحصيل الأكاديمي من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه أي (التحصيل الأكاديمي الجامعي) يمكن تحقيقه والوصول إليه؛ لهذا فإنهم يعملون على تحقيق ما يتوقعونه، وخصوصاً أن التعليم والتحصيل الأكاديمي من الأمور المفضلة اجتماعياً لدى الطلبة أنفسهم، ولدى الأفراد المحيطين بالطلبة والمهتمين في حياته، أما الأفراد ذوو التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية فإنهم يستسلمون أمام هذا التحدي، ويعتبرونه أعلى من قدراتهم حتى ولو كان يقع ضمن هذه القدرات؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي كان أقل من الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديسرشارد وكوتز (Desrichard & Kopetz, 2005) ودراسة يور

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع العالي للإنجاز هو (٧٤,٠٩) وهو أعلى من متوسط التحصيل الأكاديمي للأفراد ذوي التوقع المنخفض للإنجاز والذي بلغ (٧٠,١).

وبالنسبة لسؤال الدراسة الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05)، في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية والأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثلاثي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05)، وأن هذه الفروق لصالح الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية؛ أي أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي التوقع المنخفض لأدائهم في المهام المستقبلية، وهذه النتيجة تتفق مع الافتراضات النظرية في هذا المجال.

وتشير الافتراضات النظرية في هذا المجال إلى أن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المهام المستقبلية هم أفراد فعالون في إنجاز المطلوب منهم، كما أنهم يواجهون الضغوط النفسية وقبلون التحدي، وهذا ما أشار له باتندورا (Bandura, 1986) ونيليد (Nevid, 2003)، حيث إن الأفراد ذوي التوقع العالي لأدائهم في المستقبل يضعون أهدافاً ومعايير عالية تتحدى قدراتهم،

النجاح وتجنب الفشل، فإنهم في الغالب يحاولون أن يكون تحصيلهم الأكاديمي عالياً حتى يوصفوا بصفة النجاح، كما أن لدى هؤلاء الأفراد دوافع داخلية للتحصيل، مثل تطوير المعرفة والوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي، أو دوافع خارجية مثل إرضاء الآخرين، والمنافسة على فرص العمل؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أفضل من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، الذين ليس لديهم رغبة في النجاح أو حتى تجنب الفشل، وليس لديهم مثل هذه الدوافع، سواء كانت داخلية أم خارجية، ويعتبرون التحصيل الأكاديمي أعلى من قدراتهم، وأنهم لا يستطيعون منافسة الآخرين فيه؛ لهذا فإن تحصيلهم الأكاديمي يكون أقل من الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بريكسل وهولنج وفوك (Preckel, Holling & Vock, 2006) ودراسة هاراكويك وآخرين (Harackiewicz, et al., 1997) التي أشارت إلى أن الدافعية العالية للإنجاز، سواء كانت بسبب الوصول إلى النجاح أو تجنب الفشل، وسواء كانت بدوافع داخلية أم دوافع خارجية، لها علاقة إيجابية مع التحصيل الأكاديمي.

وبالنسبة لسؤال الدراسة الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط التحصيل الأكاديمي تعزى للتفاعل بين متغيري توقع الأداء في المهام المستقبلية

(Bui, 2002) ودراسة مارشال وبراون (Marshall & Brown, 2004)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين تحصيل الأفراد وتوقعاتهم لأدائهم بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهها، إذ تتباين التوقعات العالية بالتحصيل الأكاديمي العالي.

أما عن سؤال الدراسة الثاني، وهو: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط التحصيل الأكاديمي بين الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز والأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين التالي أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.02)$ لصالح الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز؛ أي أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يكون تحصيلهم الأكاديمي أعلى من الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

وتتفق هذه النتيجة مع خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز، حيث يشير قطلي (1989) وعسكر والقططار (2005) إلى أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز لديهم رغبة قوية في النجاح وتجنب الفشل، كما يوضح نيفايدي (Novid, 2003) أن هؤلاء يضعون لأنفسهم أهدافاً ذات طبيعة تحد، لكنها قابلة للتحقيق.

وبالتالي فإن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يعتبرون أن التحصيل الأكاديمي، وخصوصاً الجامعي، من الأهداف التي تتحدى قدراتهم، لكنه قابل للتحقيق، وبما أنهم يعملون من خلال رغبتهم في

التي تعمل على زيادة قدرة الفرد على توقع النتائج الإيجابية لأدائه في المهام اللاحقة وزيادة دافعيته للإنجاز؛ لأن زيادة مثل هذه القدرات له تأثير إيجابي في توليد النجاح لديه.

٤- إجراء دراسات تطويرية لرصد التغيرات النمائية في أعمار مختلفة للمتصرف على كيفية تطور التوقعات والدافعية للإنجاز.

المراجع

المراجع العربية

- عسكرو، علي والقنطار، فايز. *مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.
- قطامي، يوسف. *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*. الأردن، عمان: دار الشروق، ١٩٨٩.
- ملحم، صافي محمد. *سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.
- الانجلاوي، حمود. *أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩١.

ودافع الإنجاز؟ فقد بينت نتائج تحليل التباين الثاني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ، فقد بلغت الدلالة الإحصائية للضاعل بين المتغيرين $(0.93=0.0)$ ، وهذا يعني أن تأثير كل من المتغيرين لا يختلف باختلاف مستويات المتغير الآخر؛ أي أن تأثير أحدهما مستقل عن الآخر، ومن خلال مراجعة المتوسطات يبدو أن تأثير الدافعية المالية للإنجاز أكثر أهمية من متغير توقع الأداء في المهام المستقبلية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وبناء على هذه النتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- ١ التعرف على المحددات والعوامل المؤثرة في توقع الأداء في المستقبل؛ عن طريق إجراء المزيد من الدراسات على محتوى القدرات التي يمكن أن تحدد توقع الفرد لأدائه في المهام المستقبلية، واتجاه العلاقة التي تربط بين التحصيل الأكاديمي والتوقعات.
- ٢ عقد ورش عمل ودورات تدريبية للعاملين في مجال التربية والتعليم لتدريبهم على كيفية تطوير الدافعية للإنجاز من خلال تصريفهم على مصادر الدافعية للإنجاز، سواء كانت داخلية أم خارجية، ورغبة في النجاح أو تجنباً للفشل.
- ٣ تدريب الطلبة على زيادة التوقعات الإيجابية لأدائهم في المستقبل، من خلال تدريبهم على وضع أهداف تتحدى قدراتهم، وتتناسب معها ليصروا بخبرات نجاح، عن طريق بناء عدد من البرامج التمهيدية

المراجع الأجنبية

- and Conscientiousness". *Psychology in School*, Vol 43,(3), (2006), 401-411
- Shiffman, S. Balabanis, M. H., Patsy, J. A., Engberg, J., Gwaltney, C. J., Liu, K. S., et al. "Dynamic effects of self-efficacy on smoking lapse and relapse". *Health Psychology*, 19, (2000), 315-323
- Smith, J. M.. "A Quick Measure of Achievement Motivation", *Br Soc. Clin. Psych.* Vol 12, (1973).
- Trouilloud, David O., Sarrazin, Philippe G., Martinek, Thomas J., & Gaillet, Emma. "the influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited" *European Journal of Psychology*, 32, (2002), 591-607
- Bandura, A. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Bandura, A. "Human agency: The rhetoric and the reality". *American Psychologist*, 44, (1991), 157-162.
- Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Bal, Khash. "Educational Expectations and Academic Achievement among Middle and High School Students" *Education*, Vol 127, No 3, (2002), 328-331
- Dearichard, Olivier & Kopetz Catalina. "A threat in the elder: The impact of task-instructions, self-efficacy and performance in the elderly" *European Journal of Social Psychology*, 35, (2005), 537-552.
- Elliot, A. J., & Sheldom, K. M. "Avoidance Achievement Motivation: A personal Goals Analysis" *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, (1997), 171-185
- Golombok, Susan & Fivush, Robyn. *Gender Development* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. "Teacher expectations II. Construction and reflection of student achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, (1992), 947-961
- Harackiewicz, J. M., Barrow, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. "Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade" *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, (1997), 1284-1295
- Marshall, Margaret A. & Brown Jonathan D. "Expectations and Realizations: The Role of Expectations in Achievement Settings" *Motivation and Emotion*, vol 28, No 4 (2004), 347-361
- Mischel, W. *Introduction to personality*. (5th Ed.) Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
- Nevil, Jeffrey B. *Psychology: Concepts and Applications*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2003.
- Preckel, Franz, Holling, Heinz, & Vock Miriam. "Academic Underachievement: Relationship with Cognitive Motivation, Achievement Motivation,

The role of performance expectations in future and achievement motivation in academic achievement among Al- Bayt university students'

Ziad Khamis El-Tah

*Assistant Professor, Dep. Of Educational administration, College of Educational sciences,
Al-Albait University, Almajma, Jordan*

(Received 20/4/1429H, accepted for publication 30/10/1431H.)

Key words: performance expectations, achievement motivation and academic achievement.

Abstract. The purpose of this study was to investigate the differences between individuals in their academic achievement due to the expectations of their performance in future tasks and their achievement motivation. Data for this study were collected from a stratified random sample consisted of (200) student at Al al-Bayt university, half of them male and the other half is female, present all the college and all the academic levels. Through using the scale of expectations of performance in future tasks and achievement motivation scale, data collected. Two way analyses of variance revealed a significant of expectations of performance in future tasks and achievement motivation, in favor of high expectations of performance and high achievement motivation, however no significant interaction effect has been revealed. The results were discussed in the light of social cognitive theory and achievement motivation theory.

التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية^(١)

لهدي بن سليمان الشاذلي* و سليمان أحمد القادري**

* أستاذ التربية العلمية المشارك، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

** أستاذ التربية العلمية المشارك، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/٢٧هـ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٩/١٥هـ)

الكلمات المفتاحية: التصورات الإستيمولوجية، تعلم للمفاهيم الفيزيائية، أعضاء هيئة التدريس، الجامعات السعودية، الجامعات الأردنية. **ملخص للموضوع:** هدف هذا البحث إلى تقييـم التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية ، وبيان مدى اختلاف تلك التصورات باختلاف بلد الجامعة الذي يعمل به عضو هيئة التدريس. ولتحقيق ذلك أستعملت لمادتان ، تمثلت الأولى في استبيان تألف من عشرين فقرة طوره الباحثان لهذه الغاية ، وتمثلت الثانية بصحيفة مقابلة موجهة تألفت من خمسة أسئلة ، وتم التحقق من صلتها وثباتها. وطبقت الدراسة على ٤٦ عضو هيئة تدريس بأقسام الفيزياء ، منهم (٢٧) عضو هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات سعودية حكومية ، و(١٩) عضو هيئة تدريس يعملون في ثلاث جامعات أردنية حكومية.

وقد أظهرت نتائج الاستبيان أن مستوى دقة التصورات الإستيمولوجية لأعضاء هيئة التدريس - عينة البحث - كانت منخفضة بشكل إجمالي ، كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المشاركون في البحث يملكون (١١) تصوراً إستيمولوجياً أكثر دقة من نظرائهم في الجامعات الأردنية ، في حين أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشاركون في البحث يملكون (٩) تصورات إستيمولوجية أكثر دقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية من نظرائهم في الجامعات السعودية. أما نتائج المقابلة فقد أظهرت أن أفراد البحث بشكل إجمالي يملكون تصورات إستيمولوجية أكثر دقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية من النتائج التي أشارت إليها نتائج الاستبيان. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم جملة من التوصيات ذات الصلة بالموضوع.

(١) هذا البحث ممول من مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود.

المقدمة

يواجه المتعلمون صعوبات في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لجملة من الأسباب، منها: ما يحصل بطبيعة المفاهيم الفيزيائية التي تتسم بالصعوبة المتأصلة (المصروف، ٢٠٠٤؛ القادري، ٢٠٠٥؛ طنوس، ٢٠١١)، ومنها: ما يحصل بطبيعة المتعلم من حيث تدني ملامتها لمستوى نموه الذهني، وتواضع منهجيات التفكير الحاصلة لديه، وشيوع أنماط الفهم الخطأ في المفاهيم الفيزيائية عنده، ومنها ما يحصل بالبيئة الخارجية للمتعلّم المتمثلة بأساليب تدريس يسيطر عليها نمط الإنقاء والتلقين، والتركيز على المعالجات الرياضية دون الاهتمام بالمعالجات للمفاهيم (الحديشي، ١٤١٥هـ؛ القادري، ١٩٩٧؛ القادري، ٢٠٠٥). ولقد ترتب على هذا الوضع جملة من النتائج في مجال التربية الفيزيائية، منها: تزايد نفور المتعلمين من دراسة الفيزياء، وتدني تحصيلهم فيها (الحديشي، ١٤٢٦هـ؛ الزعائين وشحات، ٢٠٠٢؛ طنوس، ٢٠١١)، إضافة إلى استلاكهم لمعرفة فيزيائية مجزأة (Bloom, 1992).

وهذا الوضع للفيزياء يتناهي مع أهدافها التي تسعى أساساً إلى تثقيف المتعلمين علمياً وتقنياً، لا تحاذ القرارات اليومية من منظور علمي (Trowbridge, Bybee, & Powell, 2001) والمشاركة في الإنتاجية الاقتصادية، حيث إن المجال الاقتصادي في هذا العصر اتجه نحو اقتصاد المعرفة الذي يبنى من خلال

تأسيس مجتمع المعرفة، وهذا الوضع يتطلب أن تسير مواجهته على أسس علمية، من خلال تطوير قدرات المتعلمين على التذليل العقلي (Reasoning)، وعلى بناء الفهم الدقيق للمفاهيم العلمية والفيزيائية على وجه التحديد (Hogan & Maglianti, 2001).

وقد أكدت عدد من الدراسات أن تعلم وتعليم المفاهيم العلمية والتطور المفاهيمي لدى المتعلمين يعد من أولويات البحوث في تعليم العلوم؛ إذ حصلت على درجة أولوية عالية في المملكة العربية السعودية حسب ما توصلت إليه دراسة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (١٤٣١هـ)، كما توصلت إلى النتيجة ذاتها دراسة الشمراني (١٤٣٢هـ). في حين أشارت دراسة الشايع (١٤٢٨هـ) إلى أن الدراسات المستهدفة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات متفتحة، إذا قورنت بالدراسات المستهدفة لعلمي التعليم العام.

وجدير بالذكر أنه في ضوء تعدد وجهات النظر المتعلقة بطبيعة تعلم المفاهيم الفيزيائية، أصبح من الضروري دراسة طبيعة تلك المفاهيم وطرق الوصول إليها، وطرق تعليمها وتعلمها؛ سعياً للوصول إلى منهج يقود إلى فهم مشترك لطبيعة تلك المفاهيم، ولطرق تعلمها وتعليمها (القادري، ٢٠٠٤م). وهذا يؤكد على أهمية بحث هذا الموضوع من منظور إستمولوجي.

لقد تغيرت النظرة الإستمولوجية للمفهوم

للمتعلمين الحرية في تطوير النماذج واختبار صحتها، وبناء مفاهيمهم العلمية وتدقيقها (القادري، ٢٠٠٩، Schommer, 1990)، وأن دور مختبر العلوم يمثل في الاكتشاف إضافة إلى التحقق من صحة المفاهيم العلمية. وأن أساليب التقييم تهدف إلى تطوير مستوى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية فضلاً عن دورها في التحقق من مستوى ذلك الفهم.

وبذلك يتضح أن النظرة الإستمولوجية التقليدية تسند الطرق التقليدية في التعليم، في حين أن النظرة الإستمولوجية الدقيقة تسند النموذج البنائي في التعلم (المومني، ٢٠٠٤)، وهو نموذج يؤكد على أن الوسائل الرئيسة المتوافرة للتعلم هي حواسه، إذ فيها يتفاعل الفرد بما يملكه من خبرات ومعتقدات ومنهجيات وأطر تفسيرية مع البيئة المحيطة به (Lorschbach & Tobin, 1997). وجدير بالذكر أن نتائج عدد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال أظهرت أن إستمولوجيا المدرس تؤثر في إستراتيجيات تدريسه التي يستخدمها، وفي جهوده لتكييف المنهج، واستخدامه للكتب المقررة، وإدراكه للتصورات البديلة للمفاهيم العلمية المحتملة لدى طلبته (Phan, 2006; Hashweh, 2006; Marry, Howard & Hoge, 2002).

ويشير لينج والهي (Lising & Elby, 2004) إلى أن الاهتمام بالإستمولوجيا في التربية الفيزيائية يأتي من فكرتين هما: أن إستمولوجيا الطلبة للتعلم تؤثر في تعلمهم للمفاهيم الفيزيائية، في حين أن إستمولوجيا

الفيزيائي وطرق تعلمه، وذلك بعد ظهور المدرسة البنائية في التعلم، والتي تقوم على افتراضين رئيسين، أولهما: أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه من خلال تفاعله مع بيئة التعلم المحيطة به. والافتراض الثاني: يمثل في رؤية المعرفة بأنها عملية تكيفية تحدث من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتفاعل معها، وهذان المراكزان شكلا معالم الإستمولوجيا الشخصية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

وتتمثل الإستمولوجيا الشخصية للفرد في نظام اعتقادي لبنية المعرفة، ومصدرها، ومبطلها أو مراقبتها، وسرعة اكتسابها، ومن هذا المنطلق فإن المدرس الذي يحمل فهماً إستمولوجياً قاصراً بهذه الأبعاد يعتقد غالباً بأن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة ومطلقة وغير قابلة للتغيير، وأن هذه المفاهيم يتم تعلمها بسرعة من الكتب المقررة أو من العروض المقدمة في القاعات التدريسية، أو أنها غير قابلة للتعلم، وأن قابلية التعلم فطرية، كما يرون أن دور المختبر يمثل بشكل رئيس في التحقق من صحة المفاهيم العلمية، وأن الاختبارات تهدف إلى التحقق من مستوى فهم الطلبة لتلك المفاهيم. أما المدرس الذي يحمل إستمولوجيا مبنية على أفكار المدرسة البنائية في التعلم في الأبعاد المشار إليها سابقاً، فيعتقد بأن المعرفة مركبة ونسبية ومكتسبة وغير مؤكدة، وقابلة للتجديد والتطوير المستمر، في ضوء تفاعل المتعلم مع البيئة بنشاط وحيوية، ومن ثم فإن

الإستمولوجية للمعلمين قبل الخدمة، وقد أظهرت نتائجها أن التدريب أحدث تغييراً في التصورات الإستمولوجية لأفراد البحث؛ كما يشير إلى أن المعتقدات الإستمولوجية قابلة للتغيير، كما أشارت نتائجها إلى أهمية البحث المتعلق بالتصورات الإستمولوجية لطبيعة العلم والتعلم الحاصل عند المعلمين قبل الخدمة بالنسبة لبرامج إعداد المعلمين.

وأجريت عدد من الدراسات التي تناولت التصورات الإستمولوجية لمعلمي العلوم في التعليم العام، حيث أجرى حشوة (2006) (Hachweb) دراسة هدفت إلى تحديد نسبة معلمي العلوم الفلسطيين الذين يحملون معتقدات تتصل بالعرفة، وتتسق مع مبادئ الإستمولوجية للتربية العلمية، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه المعتقدات، حيث طبقت الدراسة على (٩١) معلماً للعلوم، وأظهرت نتائجها أن نسبة صغيرة من المستجيبين يحملون تصورات إستمولوجية تطابق أفكار التربية العلمية (٢٥٪) للمعتقدات المتعلقة بالتعلم، و٩٪ للمعتقدات المتصلة بالعرفة العلمية)، كما أظهرت نتائجها عدم ارتباط هذه المعتقدات بمدة دراسة معلمي العلوم أو تخصصاتهم العلمية، أو بخبراتهم التدريسية، أو بمستوى المرحلة التي يدرسونها. كما أجرى القادري والمومني وقبيلان (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى كشف التصورات الإستمولوجية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وعلاقتها بمستوى خبرتهم التدريسية. وقد طبق الاستبيان على

المدرس لتعلم تؤثر في توجيه ممارسته التدريسية. وقد بينت بعض نتائج الأبحاث في مجال التدريس وجود أثر لمعتقدات المدرسين الإستمولوجية في ممارستهم التدريسية، إذ أظهرت نتائج الأبحاث وجود علاقة بين معتقدات المدرسين الإستمولوجية واستخدام أفكار التجديد التربوي في الممارسات الصفية (Fitzgerald, 2006).

ومراجعة الأدب التربوي؛ يلاحظ قلة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع على المستوى الجامعي، بينما استقطب هذا الموضوع دراسات عدة على مستوى التعليم العام، منها: دراسة أرفندو وتوسينسكي (1996) (Arredondo & Tucinski) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات الإستمولوجية وجهود التجديد المدرسي، حيث جمعت البيانات من (١٢٦) فرد من سانتياغو/تشيلي، ومن منطقة ميسوري بأمريكا باستخدام الاستبيان. وأظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات المربين الإستمولوجية لم تتغير؛ لاغضائهم في مشاريع التجديد التربوي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات الإستمولوجية بين المعلمين والمديرين بسبب انخراطهم في جهود التجديد المدرسي. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود اختلاف في التصورات الإستمولوجية بين المربين في تشيلي وبين نظرائهم من ميسوري.

وقام ماتي وهارود وهوج (Matty, Howard & Hoge, 2002) بدراسة بحثت في التصورات

التصورات الإستمولوجية لمعلمي العلوم قبل الخدمة تتأثر بالتقاليد التركية، إذ تطورت تصورات إستمولوجية دقيقة لديهم في بعض الأبعاد، مثل بدائية المعرفة، وتصورات إستمولوجية غير دقيقة لديهم في أبعاد أخرى مثل بساطة المعرفة وحتميتها. كما أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم عند تدريسهم العلوم بطريقة التركز حول الطالب، يعتقدون أن التدريس يكون ناجحاً فقط عندما يحفظ طلبتهم المفاهيم والحقائق العلمية.

أما على مستوى التعليم الجامعي، فقد أجرى كل من فريقي ورييس- هيلمن- (Frage & Rees, 2008) دراسة هدفت إلى كشف أثر تشابه المعتقدات الإستمولوجية لتعلم العلوم بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعة في تفسير الطلبة خبراتهم الصفية وفي اندماجهم في المجتمع العلمي للجامعة. وطبقت الدراسة على ٢٨ طالباً ومدرساً واحداً في كلية بايو في أمريكا. وأظهرت نتائجها أن التشابه في التصورات الإستمولوجية للتعليم تؤثر في تفسير الطلبة لخبراتهم الصفية، وفي اندماجهم في المجتمع العلمي، إذ يُنتج النتائج أن الطلبة الذين يملكون تشابهاً كبيراً في تصوراتهم الإستمولوجية للتعليم أكثر تحملاً لمسؤولية تعلمهم، حيث يتصورون أنهم يتحملون مسؤولية الصعوبة التي يواجهونها في الاختبارات، في حين أن نظرائهم من الطلبة الذين يملكون تشابهاً منخفضاً المستوى في التصورات الإستمولوجية لتعلم العلوم

عينة تألفت من (٦٥) معلمة للصغوف الثلاثة الأولى في العاصمة عمان بالأردن. وأظهرت نتائج الدراسة شيوخ عدد من التصورات الإستمولوجية التقليدية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية لدى عينة الدراسة، كما أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية للتصورات الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية لدى هيئة الدراسة تميز بمستوى خبرتهم التدريسية سوى في دور الكتاب المدرسي المقرر لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وقام نيسين وزملاؤه (Nissem et al., 2008) بدراسة في ألمانيا هدفت إلى كشف التصورات الإستمولوجية للمعلمين، وعلاقتها بطول الخبرة التدريسية، وقد أظهرت نتائجها أن طول الخبرة التدريسية للمعلمين لم تؤثر في تصوراتهم الإستمولوجية.

كما أجرى كل من يلماز- توزونا وتويكب (Yilmaz-Tuzuna & Topcu, 2008) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات الإستمولوجية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية قبل الخدمة وبين التصورات الإستمولوجية للهيئة التدريسية بهم. وطبقت الدراسة على ٤٢٩ طالب وطالبة مسجلين في خمس جامعات تركية رسمية حكومية، موزعة في مواقع مختلفة من تركيا. وأظهرت نتائج التحليل المأملي وجود أربعة عوامل مؤثرة في استبيان شومر للتصورات الإستمولوجية وهي: القابلية للتعليم، وبساطة المعرفة، وحتميتها، وسلطويتها. كما أظهرت النتائج أن

هذا الموضوع بالتحديد، على الرغم من أهميته في تدريس المفاهيم الفيزيائية، وهو ما يظهر أهمية إجراء مثل هذا البحث. كما أن بحث هذا الموضوع من منظور مقارن بين أعضاء هيئة التدريس في دولتين مختلفتين يعطي بعداً جديداً لمحاولة تقصي دقة هذه التصورات مع اختلاف الدولة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس.

تمثلت مشكلة البحث في محاولة تقصي التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في عدد من الجامعات السعودية، وهي: جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد، بالإضافة إلى عدد من الجامعات الأردنية، وهي: جامعة آل البيت، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، والجامعة الهاشمية.

أسئلة البحث

هدف هذا البحث إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ١- ما دقة التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس الممثلين لعمية البحث؟
- ٢- هل تختلف متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس عمية البحث لتصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية باختلاف بلد الجامعة التي يعملون فيها (السعودية، الأردن)؟

يبدون أقل تحملاً لمسؤولية تعلمهم، إذ يميزون الصعوبات التي تواجههم في تأدية الاختبارات إلى إستراتيجيات القياس المستخدمة. كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الاندماج العلمي للطلبة في الجامعة بارتفاع مستوى تشابه التصورات الإستيمولوجية لتعلم بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وقام بها كل من ليانغ ولي وتساي (Liang, Lee & Tsai, 2010) بدراسة هلت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الإستيمولوجية العلمية وأساليب التعلم لدى طلاب العلوم في الجامعات التايوانية، وأظهرت نتائجها وجود علاقة بين أساليب تعليم العلوم والمعتقدات الإستيمولوجية التي يحملها الطلاب إذ إن ذلك يؤكد على أهمية تمكك أعضاء هيئة التدريس لتصورات إستيمولوجية دقيقة؛ لنقلها إلى طلابهم أثناء تدريسهم.

مشكلة البحث

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية الحاصلة لدى المدرسين تؤثر في ممارساتهم التدريسية، كما يتضح من ذلك وجود ندرة في البحوث المتعلقة بالتصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية على وجه العموم، وبذلك المتصلة بالمفاهيم الفيزيائية وأعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، حيث لم يجد الباحثان دراسات عربية أو أجنبية تناولت

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في الفيزيائية لأعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية، ودراسة علاقة بلد الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن) في طبيعة تلك التصورات.

أهمية البحث

تتبع أهمية هذا البحث من الدور المهم للتصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في توجيه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، إذ إن امتلاكهم تصورات إستيمولوجية دقيقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية تمكّنهم من تدقيق أنشطتهم وممارساتهم التدريسية، والتعامل مع المستجدات العلمية والتقنية بمعايير دقيقة، بحيث تنعكس على طلبتهم في تعلمهم للمفاهيم الفيزيائية.

ويمكن لتائج هذا البحث أن تساعد العاملين في الميدان التربوي على كشف التصورات الإستيمولوجية الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء، لأجلها في الحسبان عند تطوير وتصميم البرامج التدريبية لهم أثناء الخدمة، وعند تطوير الخطط والمناهج الدراسية؛ سعياً لتطوير التعليم والتعلم في أقسام الفيزياء، وتجويد مخرجاتها. وتأتي أهمية هذا البحث أيضاً من ندرة البحوث

التي أجريت في مجال التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، إذ لم يحظ هذا الموضوع باهتمام كافٍ من الباحثين في الوطن العربي - حسب علم الباحثين - على الرغم من أهميته في تجويد التربية الفيزيائية.

كما تتبع أهمية هذا البحث من كونه الوحيد - حسب علم الباحثين - الذي أجري على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء بالجامعات السعودية والأردنية؛ تفصي الفروق في تصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

محددات البحث وحلوه

- اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات السعودية الأكاديمية: جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد. أما الجامعات الأردنية فقد اقتصر الأمر على الجامعات الأكاديمية: جامعة آل البيت، والجامعة الهاشمية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (جميعها جامعات رسمية)، للعام الجامعي ١٤٣٠/١٤٢٩هـ (٢٠٠٩/٢٠٠٨م).

- اقتصر البحث على أداتين: ثملت الأولى في استبيان تألف من (٢٠) فقرة غطت التصورات الإستيمولوجية المحتملة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، واقتصرت الأداة الثانية على صحيفة مقابلة، اشتملت على (٥) أسئلة مقترحة؛ لكشف

حيث يوضح جاي وإيرسبن (Goy & Attrition, 2000) أن الدراسة الوصفية هي محاولة لجمع بيانات من أعضاء مجتمع أصلي لتحديد الحالة الراهنة لهذا المجتمع بالنسبة لمختبر أو أكثر، وأنه يتضمن تصميمًا دقيقًا، وتتخذ كل مكون من مكونات عملية الدراسة، وتم اتباع هذا المنهج للامته لطبيعة هذا البحث وأهدافه، حيث إنه يهدف إلى الكشف عن طبيعة التصورات الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، سواءً أكان في الاستبيان أم في إجابات أعضاء هيئة التدريس عن أسئلة المقابلة. وقد تم بحث أثر بلد الجامعة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (السعودية، الأردن) في طبيعة تلك التصورات.

مجتمع البحث وعيته

تمثل مجتمع البحث بجميع أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات السعودية الثلاث الأكاديمية: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الملك خالد)، كما شمل البحث أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء بالجامعات الأردنية الثلاث الأكاديمية: (جامعة آل البيت، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، والجامعة الهاشمية)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩م)، في حين تمثلت هيئة البحث بأعضاء هيئة التدريس الذين أبدوا رغبتهم في المشاركة، وهي العينة المتاحة (Available Sample)، وقد بلغ حجمها (٤٦) عضو هيئة تدريس، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة البحث.

التصورات الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

الضوابط الإجرائية

اشتمل البحث على بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف إجرائي، وهي:
التصورات الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية

هي المعتقدات المتصلة بطبيعة المفاهيم الفيزيائية، ويدور عضو هيئة التدريس في تعليمها، ويدور المتعلم في تعلمها، ويدور المختبر في تعلمها، ويتقويم تعلمها، والتي تبني نظرية المدرسة المعرفية. وقيست إجرائيًا بالتقدير الذي يضعه المستجيب على أداة قياس التصورات الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، وذلك بتحديد مستوى دقة العبارة (مرتفع، متوسط، منخفض) من وجهة نظره، ومن خلال استجابته لأسئلة صحيفة المقابلة.

عضو هيئة تدريس الفيزياء

وهو عضو هيئة التدريس الذي يحمل درجة الدكتوراه في الفيزياء، ويقوم بتدريس بعض مقرراتها في المرحلة الجامعية، بالجامعات المشمولة بهذا البحث (ويشمل أعضاء هيئة التدريس المواطنين وغير المواطنين).

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

اتباع البحث للمنهج الوصفي المسحي التحليلي؛

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب بلد الجامعة.

البلد	العدد
السعودية	٢٧
الأردن	١٩
الإجمالي	٤٦

حصلت على موافقة ٨٠٪ فما فوق، حيث بلغت (٢٠) فقرة، وذلك بعد أن قام الباحثان بمخلف ست فقرات، وتعديل ثلاث منها في ضوء الملاحظات التي أبدتها المحكمون.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تألفت من (٢٥) عضو هيئة تدريس في الكليات العلمية في كل من جامعة الملك سعود وجامعة آل البيت، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة (٠,٨٢).

الأداة الثالثة: صحيفة المقابلة "للتصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية"

تمثل الأداة الثانية في صحيفة مقابلة تضمنت خمسة أسئلة مفتوحة لكشف التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الحاصلة لدى أعضاء هيئة التدريس والمتعلقة بسهولة المفاهيم الفيزيائية وبساطتها، وقابليتها للتعلم وسرعة تعلمها، ودور المختبر في تعلمها، وقد صُغرت أسئلة المقابلة على ثلاثة محتمين في التربة العلمية الذين أبدوا موافقتهم على مناسبتها للبحث مع اقتراح إجراء بعض التعديلات البسيطة عليها.

إجراءات البحث

- حُوطبت الجهات المعنية بالجامعات المشمولة بالبحث؛ للحصول على موافقتها على إجرائه في أقسام الفيزياء التابعة لها.

أدوات البحث

اشتمل البحث على أداتين:

الأداة الأولى: استبيان "قياس التصورات

الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية"

تألف هذا الاستبيان بصورته النهائية من عشرين فقرة، غطت عشرين تصوراً إستيمولوجياً عملاً لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، وتوزعت في ستة مجالات هي: طبيعة المفاهيم الفيزيائية، ودور عضو هيئة التدريس في تعليمها، ودور المتعلم في تعلمها، ودور المختبر في تعلمها وتقييم تعلمها؛ لذا فإن نتائج هذا البحث متعلقة بهذه التصورات، حيث طلب من عينة البحث تحديد مدى دقة كل تصور من وجهة نظرهم وفق تدرج ثلاثي (مرتفع، متوسط، منخفض). تم بناء هذا الاستبيان بالاعتماد على الأدب التربوي السابق المتعلق بهذا الموضوع، وروهي في اختيار الفقرات تمثيلها لتصورات إستيمولوجية عملاً لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في التعليم الجامعي وعدم تناقضها.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة بالاستمارة بشمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربة العلمية والفيزياء، واختيرت الفقرات التي

- طُبِّقَت أداة البحث (استبيان قياس التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية) على أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء في الجامعات المشمولة بالبحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩ م).

طُبِّقَت صحيفة المقابلة على أفراد البحث، وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة بدقة وموضوعية، وذلك بعد الانتهاء من تعبئة الاستبيان المتعلق بالتصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

- صَحِّحَت الإجابات الواردة في فقرات الاستبيان على النحو الآتي:

أ) أعطيت الإجابة "مرتفع" ثلاث علامات، أما الإجابة "متوسط" فأعطيت علامتين، في حين أعطيت الإجابة "منخفض" علامة واحدة، وذلك بالنسبة للفقرات التي تعبر عن رؤية المدرسة البنائية للتصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، في حين عكس ذلك بالنسبة للفقرات السلبية التي تحمل رؤية المدرسة التقليدية.

ب) لتحديد طول خلايا المقياس المستخدم في الاستبيان، اتبع الآتي: حساب للمدى (٣-١=٢)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس، للحصول على طول الخلية الصحيح، أي

$٣/٢ = ١.٦٧$ ، ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية للمقياس، وهي

الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (العمر، ٢٠٠٤)، ومن ثم صُنِّفَت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ٣ إلى أعلى من ٢.٣٣، بأنها تمثل تصوراً إستيمولوجياً "مرتفع الدقة". أما الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ٢.٣٣ إلى أعلى من ١.٦٦، فقد صُنِّفَت بأنها تمثل تصوراً إستيمولوجياً "متوسط الدقة"، في حين صُنِّفَت الفقرة التي حصلت على متوسط تقدير بلغ ١.٦٦ أو أقل بأنها تمثل تصوراً إستيمولوجياً "منخفض الدقة".

- صُنِّفَت إجابات أفراد البحث عن أسئلة صحيفة للمقابلة الخمسة على النحو الآتي: تعد الإجابة معبرة عن تصور إستيمولوجي "دقيق" إذا كانت تعكس رؤية المدرسة البنائية للتعلم، مثال ذلك الاعتقاد بأن المفاهيم الفيزيائية نسبية وقابلة للتغير، وفي المقابل تعد الإجابة تصوراً إستيمولوجياً "غير دقيق" إذا كانت تعكس رؤية المدرسة التقليدية للتعلم، مثال ذلك الاعتقاد بأن المفاهيم الفيزيائية موضوعية وثابتة ولا تتأثر برؤية العلماء.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لقد أدخلت البيانات المجمعة إلى ذاكرة الحاسوب، وحللت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للمعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الأسئلة الواردة في البحث،

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بتقديرات أفراد البحث حسب تصوراتهم الإستمولوجية بشكل إجمالي، وبحسب كل مجال وقسرة في أداة البحث. ويوضح الجدول رقم (٢) تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية حسب مجالات أداة البحث، والانحرافات المعيارية المقابلة لها.

حيث تمثلت في المتوسطات الحسابية، والمتوسطات الموزونة، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختيار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للبيانات المستقلة.

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول للبحث
ما دقة التصورات الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس المسجلين
لهيئة البحث؟

الجدول رقم (٢). تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية حسب مجالات أداة البحث.

الرقم	المجال	عدد الهيئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط للوزون ^٢	معوى الانحراف
١	تصورات متعلقة بطبيعة المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٥,٤٣	١,٥٤	١,٨١	متوسط
٢	تصورات متعلقة بألية تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٦,٨٥	٢,١٥	١,٦٤	منخفض
٣	تصورات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس.	٤٦	٥,٩٣	٢,٢٢	١,٤٨	منخفض
٤	تصورات متعلقة بدور الطالب في تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٥,٤٨	١,٣٥	١,٨٣	متوسط
٥	تصورات متعلقة بوظيفة للمعلم (مختبري أو استكشافي).	٤٦	٢,٨٣	١,٥٧	١,٤٢	منخفض
٦	تصورات متعلقة بمجال تقويم تعلم المفهوم الفيزيائي.	٤٦	٣,١١	٠,٩٢	١,٥٦	منخفض
	الأداة بشكل إجمالي (البيانات معاً)	٤٦	٣٢,٦٣	٥,٦٥	١,٦٣	منخفض

^٢(المتوسط للوزون = المتوسط الحسابي للمجال موزناً على عدد فقراته).

المجالان بالتصورات الإستيمولوجية المتعلقة بطبيعة المفهوم الفيزيائي، ويدور الطالب في تعلم المفهوم الفيزيائي.

ومن أجل التحليل المعمق لمستوى دقة التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث حسب درجة تقديراتهم لها، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات للمياريّة المقابلة لتقديراتهم لكل فقرة من فقرات أداة البحث، ويوضح الجدول رقم (٣) النتائج المتعلقة بذلك.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) إلى أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بشكل إجمالي كان بمستوى منخفض. كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الموزون لتقديرات أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإستيمولوجية لم يصل إلى مستوى مرتفع في أي مجال من المجالات الواردة في الأداة، حيث أظهرت النتائج أن المتوسط الموزون لأربعة مجالات من أصل ستة جاءت بمستوى منخفض، والمجالين بمستوى متوسط، ويتصل هذان

الجدول رقم (٣). تقدير أفراد البحث تصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في أداة البحث

رقم الفقرة	نص الفقرة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفقرة
١	أرى أن المفاهيم الفيزيائية دقيقة وصحيحة.	٤٦	١,٤٣	٠,٦٢	منخفض
٢	أرى أن المفاهيم الفيزيائية موثقة وتجريبية وقابلة للتفسير.	٤٦	١,٨٣	٠,٨٥	متوسط
٣	أرى أن المفهوم العلمي ذكي (غير موضوعي)، لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء.	٤٦	٢,١٧	٠,٨٨	متوسط
٤	يطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يهي الطالب طبيعة المفهوم.	٤٦	١,٣٥	٠,٥٧	منخفض
٥	يطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يهي الطالب كيفية التوصل إليه.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٩	منخفض
٦	يطلب تعلم الطالب للمفهوم الفيزيائي أن يهي الطالب تطبيقات للمفهوم.	٤٦	١,٤٣	٠,٦٢	منخفض
٧	يتمتع الطالب للمفهوم الجديد بمعرفة السابقة ذات العلاقة مما يثرى طريقة منطقية.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٩	منخفض
٨	يتمتع الطالب بالمفهوم الجديد بكون مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة.	٤٦	٢,٢٠	٠,٨١	متوسط

تابع الجدول رقم (٣).

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
٩	إذا طُرِحَ مفهوم الفيزيائي على الطلبة في سياق ثقافت غيراتهم السابقة فإنهم يرفضونه ويتسكبون بالتجارب السابقة.	٤٦	١,٨٣	٠,٧٧	متوسط
١٠	يحتل دور عضو هيئة التدريس في شرح المقاهيم الفيزيائية بصورة واضحة ودقيقة.	٤٦	١,٣٩	٠,٧١	منخفض
١١	يحتل دور عضو هيئة التدريس في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	٤٦	١,٣٩	٠,٦٨	منخفض
١٢	يؤمن عضو هيئة التدريس برة تعلم تساعد الطالب على بناء فهمه للمفهوم الفيزيائي بشكل.	٤٦	١,٥٩	٠,٧٢	منخفض
١٣	يسهم عضو هيئة التدريس في تحسين تعلم للمفهوم العلمي بمراعاة طبيعته.	٤٦	١,٥٧	٠,٧٥	منخفض
١٤	يستخدم الطالب طريقة الذاتية في اكتساب للمفاهيم الفيزيائية.	٤٦	١,٧٤	٠,٧٤	متوسط
١٥	يحتل دور الطالب في اكتساب ما يقدم له في الفاعلات التدرسية.	٤٦	١,٨٠	٠,٧٨	متوسط
١٦	يحتل دور الطالب في بناء تعلمه للمفاهيم الفيزيائية بشكل.	٤٦	١,٩٣	٠,٧١	متوسط
١٧	يحتل دور مختبر الفيزياء في التحقق من صحة المقاهيم الفيزيائية من خلال التجارب المخبرية.	٤٦	١,٥٢	٠,٥٢	متوسط
١٨	يحتل دور مختبر الفيزياء في توجيه الطالب لاستكشاف دلالة المفهوم وارتباطه بغيره من المقاهيم.	٤٦	١,٣٠	٠,٤٦	منخفض
١٩	يمكن توفير تعلم المفهوم العلمي عن طريق فترة الطالب على فهم طبيعة المفهوم العلمي وخصائصه وارتباطاته وتطبيقاته.	٤٦	١,٣٥	٠,٥٢	منخفض
٢٠	إذا قدم الطالب تمريناً نظرياً صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد، فهنا يشير إلى أنه استوعب المفهوم الجديد.	٤٦	١,٧٦	٠,٦٧	متوسط

* (رؤى تحليل المتوسط الحسابي للفقرات السليمة).

تشير النتائج المتعلقة بمتوسطات تقدير أفراد البحث لتصورتهم الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في الجدول رقم (٣) إلى عدم حصول أية فقرة من فقرات أداة البحث على مستوى تقدير مرتفع، كما تظهر النتائج حصول (٩) فقرات من أصل ٢٠ فقرة على مستوى تقدير متوسط، أي أن نسبة

على أساس أن أفراد البحث من أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء قد طوروا تصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية أثناء دراستهم في المراحل المدرسية والجامعية بشكل غير عكس؛ له، لكون الحطط الدراسية المتعلقة بهذه البرامج لا تتضمن اهتماماً بالتصورات الإستيمولوجية الدقيقة التي تطابق وجهة النظر البالية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، ناهيك عن أن النواتج التدريسية التي تعقد لهم أثناء الحتملة لا تركز عادة على هذا الموضوع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: حشوة (Hanihweh, 2006) والقادري والمومني وقيلان (٢٠١٠)، كما تتفق مع دراسة ويلمز- توفوزونا وتويكب Yilmaz-Tuzuna (2008) من حيث تدني مستوى دقة التصورات الإستيمولوجية لدى مدرسي العلوم.

وهذه النتائج تدل على ضرورة إيلاء التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية الاهتمام الذي تستحقه، سواء أكان ذلك قبل الخدعة أم في أثناءها؛ لما لها من دور في توجيه الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، كما تشير إلى أهمية إعادة النظر في مناهج وبرامج تدريس مادة الفيزياء في مختلف المراحل الدراسية، بحيث تولي اهتماماً للتصورات الإستيمولوجية في تعلم المفاهيم الفيزيائية وفقاً للمدرسة البالية وذلك من حيث بناء برامج مادة الفيزياء ومناهجها من تناول التصورات الإستيمولوجية

(٤٥٪) فقط من التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية جاءت بمستوى متوسط، وبذلك تكون نسبة (٥٥٪) من التصورات الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الواردة في البحث بمستوى تقدير منخفض، كما تشير النتائج إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية كانت بمستوى متوسط على جميع فقرات المجال الثالث المتعلقة بدور المتعلم في تعلم المفاهيم الفيزيائية، في حين جاءت متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإستيمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بمستوى منخفض على جميع فقرات المجال الرابع المتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تعليم المفاهيم الفيزيائية. وتوزعت متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة تصوراتهم الإستيمولوجية بين منخفض ومتوسط على فقرات بقية المجالات الأربعة الواردة في أداة البحث.

وربما تعود تلك النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد شكلوا هذه التصورات الإستيمولوجية لدورهم ودور المتعلم في تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية أثناء إعدادهم الأكاديمي الذي تسيطر عليه طرق التدريس التقليدية، إذ كان دور عضو هيئة التدريس هو المسيطر والممثل لمصدر التعلم والمقرر لكل الأنشطة في قاعات تدريس مقررات الفيزياء، في حين كان دور المتعلم سلبياً أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية، وهذا أمر متوقع

لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية وفقاً للمدرسة البنائية. البحث لتصوراتهم الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية على جميع فقرات أداة البحث وفق الجامعة التي يعملون فيها، كما استخدم (ت) للبيانات المستقلة لدراسة دلالة الفروق بين استجابات العينة وفق بلد الجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس. ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذه الفروق.

للإجابة عن هذا السؤال حُصبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية فيما يتعلق بتقدير أفراد عينة

الجدول رقم (٤): تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية وفق بلد الجامعة، والجهة (مصدر) للبيانات المسطحة.

رقم عقود	نص الفقرة (المصدر الإستراتيجي)	بلد الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مصدر البيانات
١	أرى أن لتعليم الفيزيائية فائدة واضحة.	السعودية	٢٧	١,٥٦	٠,٧٠	١,٦٠	٠,١١٢	غير ذلك
		الأردن	١٩	١,٢٦	٠,٤٥			
٢	أرى أن لتعليم الفيزيائية موقنة وتجربة وثيقة لفترة.	السعودية	٢٧	٧-٧	٠,٨٧	٢,٤٩	٠,٠١٢	ذلك
		الأردن	١٩	١,٤٧	٠,٧٠			
٣	أرى أن تعلم الفيزياء الذي (غير موضوعي)؛ لأنه معكوك يوحيات نظر الطالب.	السعودية	٢٧	٢,٥٦	٠,٧٠	٢,٠٩	٠,٠٠٠	ذلك
		الأردن	١٩	١,٦٣	٠,٨٣			
٤	كتيب عملية تعلم الفيزياء الذي أن يني الطالب طبعه.	السعودية	٢٧	١,٣٣	٠,٥٩	-١,٨٤	٠,٠٧٣	غير ذلك
		الأردن	١٩	١,٥٣	٠,٦١			
٥	كتيب عملية تعلم الفيزياء الذي أن يني الطالب كيفية فهم إليه.	السعودية	٢٧	١,٥٢	٠,٦٢	-٠,٢	٠,٠٦٥	غير ذلك
		الأردن	١٩	١,٥٢	٠,٥٩			
٦	كتيب عملية تعلم الفيزياء الذي أن يني الطالب الفيزياء المعينة له.	السعودية	٢٧	١,٤٤	٠,٦٤	٠,١٢	٠,٠٩٠	غير ذلك
		الأردن	١٩	١,٤٣	٠,٦١			
٧	يتمتع الطالب بالفهم الجيد معرفته السابقة ذات العلاقة معاً بطريقة متكيفة.	السعودية	٢٧	١,٣٧	٠,٦٣	٢,١٧٠	٠,٠٣٥	ذلك
		الأردن	١٩	١,٧٤	٠,٤٥			
٨	يتمتع الطالب بالفهم الجيد يمكنه من معرفته السابقة ذات العلاقة.	السعودية	٢٧	٢,٠٩	٠,٥٧	٢,٨٩	٠,٠٠٠	ذلك
		الأردن	١٩	١,١٣	٠,٧٦			
٩	إننا نرى مفهوم فيزيائي على شكله في سياق مختلف من فهم السابقة لإفهام برؤيته ويستخدم بالتحديد السابقة.	السعودية	٢٧	١,٨٥	٠,٨٢	٠,٢٧	٠,٠٩٧٠	غير ذلك
		الأردن	١٩	١,٧٩	٠,٧١			

تابع الجدول رقم (٤).

رقم الفقرة	نص الفقرة (التصور الإستراتيجي)	بند الجدول	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١٠	يحتل دور محوري هيئة التدريس في طرح للتعليم التوجيهية بصورة واضحة ومباشرة.	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٣٧ ١,٤٢	٠,٧٩ ٠,٦١	-٠,٢٣ ٠,١٦	٠,٨١٦	غير دالة
١١	يحتل دور محوري هيئة التدريس في عرض تطبيقات عملية للمفهوم العلمي.	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٤١ ١,٣٧	٠,٧٥ ٠,٦٠	٠,١٩ ٠,١٠	٠,٨٥١	غير دالة
١٢	يعزز حضور هيئة التدريس دوراً تعليمياً لمساعد الطلاب على بناء فهمهم للمفهوم نفسه.	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٤٨ ١,٣٤	٠,٧٠ ٠,٧٣	-٠,١٩ ٠,١٩	٠,٧٣٩	غير دالة
١٣	يسهم حضور هيئة التدريس في تحسين تعلم المفهوم العلمي عميقة طبعته.	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٥٩ ١,٥٣	٠,٨٤ ٠,٦٢	٠,٢٩ ٠,٢٢	٠,٧٧٢	غير دالة
١٤	يستفيد الطلاب طرقات المادية في اكتساب للتعليم التوجيهية.	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,١٧ ١,٨٤	٠,٧٤ ٠,٩٩	-٠,١٨ ٠,١٩	٠,٤٣٧	غير دالة
١٥	يحتل دور الطلاب في اكتساب ما يتقدم له في كفاءات التدريس.	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	٢,١١ ١,٣٧	٠,٧٥ ٠,٦٠	٣,٥٨ ٠,٠٠١	٠,٠٠١	دالة
١٦	يحتل دور الطلاب في بناء تعلمهم التوجيهية بنفسه	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	٢,٠٤ ١,٧٩	٠,٧١ ٠,٧١	١,١٦ ٠,٧١	٠,٢٥٠	غير دالة
١٧	يحتل دور حضور التوجيه في الحصول من صيغة للتعليم التوجيهية	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٦١ ١,٨٩	٠,٤٥ ٠,٢٨	-٠,٤٤ ٠,٢٨	٠,١٦٤	غير دالة
١٨	يحتل دور حضور التوجيه في توجيه الطلاب لاستكشاف دلائل للمفهوم وربطاته بنوعه من المفاهيم	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٦٦ ١,٣٧	٠,٤٥ ٠,٥٠	-٠,٢٨ ٠,٣٧	٠,٤٣٩	غير دالة
١٩	يمكن توظيف تعلم المفهوم العلمي من طريق لدراسة الطلاب على لهم طبيعة المفهوم العلمي ومساهمته وتربطاته وتطبيقاته	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٣٧ ١,٣١	٠,٥٦ ٠,٤٨	٠,٣٤ ٠,٤٨	٠,٧٣٣	غير دالة
٢٠	إنما قدم الطلاب تديراً للتعلم صحيحاً للمفهوم العلمي الجديد لهذا يشر إلى أنه متوجب للمفهوم الجديد	السعودية الأردن	٢٧ ١٩	١,٨١ ١,٩٨	٠,٧٤ ٠,٥٨	٠,٦٤ ٠,٥٨	٠,٥٢٣	غير دالة
الأداة بشكل إجمالي		السعودية	٢٧	٣٣,٥٩	٥,٧١	١,٣٥	٠,٨٤٠	غير دالة
		الأردن	١٩	٣٢,٣٢	٥,٣١			

التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظر أهم
أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية
المشعولة بالبحث، وذلك في (١١) فقرة من أصل
(٢٠) فقرة، في حين أظهرت النتائج أن مستوى الثقة
في تلك التصورات أعلى لدى أعضاء هيئة التدريس في
الجامعات الأردنية مقارنة بنظر أهم أعضاء هيئة

تدل النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) على وجود
فروقات في متوسطات تقدير أفراد البحث لمستوى دقة
تصوراتهم الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم
الفيزيائية باختلاف البلد الذي يعمل فيه عضو هيئة
التدريس (السعودية، الأردن)، حيث كان مستوى
الدقة في تلك التصورات أعلى لدى أعضاء هيئة

التدريس العاملين في الجامعات السعودية المشمولة بالبحث، وذلك في (٩) فقرات.

وقد استخدم اختبار (ت) للبيانات المستقلة، واختيار ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية. وتشير النتائج المتعلقة بذلك الواردة في الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير أفراد البحث لتصوراتهم الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية تمزى لبلد المستجيب، وذلك في (٥) فقرات فقط من فقرات أداة البحث، منها: ثلاث فقرات كان مستوى التقدير فيها أعلى بفروق ذات دلالة إحصائية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظراتهم العاملين في الجامعات الأردنية، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢، ٣، ١٥)، وتمثل التصورات الإستمولوجية الواردة في هذه الفقرات في أن المتعلم يرى أن المفاهيم الفيزيائية مؤقتة وتجريبية وقابلة للتغيير، وأن المفهوم الفيزيائي ذاتي (غير موضوعي)؛ لأنه محكوم بوجهات نظر العلماء، وأن دور الطالب يمثل في اكتساب ما يقدم له في الفحاضات التدريسية أثناء تدريس المفاهيم الفيزيائية. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى جهة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا، حيث إن أغلب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية قد تخرجوا في جامعات عالمية مرموقة، قد يثقل على أساليب التعليم والتعلم فيها الأخذ ببعض التصورات الإستمولوجية التي تنظر إلى المعرفة العلمية بنظرة موضوعية لا مطلقة.

كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) إلى أن متوسطات تقدير أفراد البحث العاملين في الجامعات الأردنية لمستوى دقة تصوراتهم الإستمولوجية أعلى مما لدى نظرائهم في الجامعات السعودية في فقرتين فقط؛ وهما الفقرتان (٧، ٨)، وتضمنان تصوريين إستمولوجيين هما: أن المتعلم يدمج المفهوم الفيزيائي الجديد بمعرفته السابقة ذات العلاقة بطريقة منطقية، وأنه يحتفظ بالمفهوم الفيزيائي الجديد بكيان مستقل عن معرفته السابقة ذات العلاقة، وتمثل العبارتان السياق الإستمولوجي ذاته في تنظيم البنية المعرفية لدى المتعلم. وربما يعود الاختلاف في التصورات الإستمولوجية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية إلى اختلاف البيئات الثقافية بين المجموعتين، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة يلمز- وتوبك (Yilmaz-Tuzuna & Topcu, 2008) التي بينت وجود أثر للثقافة التي يعمل بها عضو هيئة التدريس في تطوير تصوراتهم الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم العلمية.

وللتحقق من دقة التصورات الإستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث، قام الباحثان بإجراء مقابلات موجهة بمجمل من الأسئلة مع أفراد البحث أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية والأردنية، ثم خلّلت الإجابات الواردة على أسئلة المقابلة لتحديد مستوى دقة إجابات أفراد البحث عن أسئلة المقابلة الخمسة، وتصنيفها في

فيتين هما: إجابة 'دقيقة'، ومثل تصوراً إستيمولوجياً لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية، كما يوضحها الجدول بنائياً، في حين أن إجابة 'غير دقيقة' تمثل تصوراً إستيمولوجياً تقليدياً، يطلق وجهة النظر التقليدية

الجدول رقم (٥). توزيع إجابات عينة البحث على أسئلة المقابلة لعملة البحث حسب بلد الجامعة التي يعملون فيها، وذلك الإجابة عن الأسئلة

رقم السؤال	نص سؤال المقابلة	مستوى الثقة	بلد الجامعة				النسبة المئوية الإجمالية
			السعودية		الأردن		
			العدد	%	العدد	%	
١	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ؟ وهل ترى على الطلبة حفظ المفاهيم بالمخاضرة أو الإلقاء ؟ ولماذا ؟	دقيق	١٨	٢٩٠	١٦	٢٨٤	٢٨٧,١٨
		غير دقيق	٧	٢٩٠	٣	٢١٦	٢١٧,٨٧
٢	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية سطحية ومطلقة وغير قابلة للتغير ؟ ولماذا ؟	دقيق	١٦	٢٨٩	١٧	٢٧١	٢٨٤,٨٥
		غير دقيق	٧	٢١١	٥	٢٢٩	٢١٥,١٥
٣	هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المقدمة في فاعات الدرس أم أنها غير قابلة للتعلم على الإطلاق ؟ ولماذا ؟	دقيق	١٩	٢٩٠	١٧	٢٩٠	٢٩١,٧٤
		غير دقيق	٥	٢٠	٣	٢١٠	٢٥,٢٦
٤	هل ترى أن قابلية التعلم فطرية (أي غير مكتسبة من البيئة) ؟ ولماذا ؟	دقيق	١٨	٢٩٠	١٥	٢٨٣	٢٨٦,٨٤
		غير دقيق	٧	٢١٠	٣	٢١٧	٢١٣,١٦
٥	ما دور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظرك ؟	دقيق	١٦	٢٨٠	١٤	٢٧٤	٢٧٦,٩٢
		غير دقيق	٤	٢٢٠	٥	٢٢٦	٢٢٣,٠٨

المختبر جاءت أقل دقة مقارنة بباقي الأسئلة، وهذا يدل على أن تصورات أفراد البحث من المجموعتين يحتاج إلى تطوير فيما يتصل بدور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية ؛ لأن نتائج تحليل إجاباتهم أظهرت أن تصوراتهم لدور المختبر تمثل في وعيهم التحقق والإثبات للمفاهيم الفيزيائية، في حين أغفلت وظيفته

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٥) إلى ارتفاع نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على أسئلة المقابلة، وهذا يدل على وجود تصورات إستيمولوجية دقيقة لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أفراد البحث بشكل إجمالي. كما تشير النتائج إلى أن نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على سؤال المقابلة الخامس المتعلق بدور

نماذج إجابات متعلقة بالسؤال الأول: هل ترى أن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة، وهل ترى أن على الطلبة حفظ المفاهيم بأغضرة أو الإلقاء؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "على الرغم من أن الكثير من المفاهيم العلمية بسيطة ومحددة إلا أن النهضة العلمية والإنجازات الكبيرة المتسارعة في هذا الميدان أثرت كثيراً في تعقيد أغلب المفاهيم الحديثة، وجعل تيسيلها من الأمور الصعبة جداً". أرى أن حفظ للمفاهيم لا يقيد الطالب كثيراً، "إذا لم يفهم الطالب المفاهيم فهما جيداً فإنه لن يتمكن من استيعابها وإجراء تطبيقات عليها، وربما نسخها خلال زمن قصير". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "إن المعرفة ليست بسيطة، مع أن هنالك بعض المفاهيم الواضحة وبعضها معقد وغير واضح، وهذا يعتمد على حق التفكير".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والتي تعد "غير دقيقة" بهذا السؤال فقد جاءت إجابة الآتية: "إن المعرفة الفيزيائية بسيطة وواضحة ومحددة..

الاستكشافية لدى بعض أفراد الهيئة. كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) إلى أن نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على سؤال المقابلة الثاني لتتعلق بأسلوبية المفاهيم الفيزيائية وقابليتها للتفسير كانت الأقل لدى أفراد البحث العاملين في الجامعات الأردنية، بعكس ما جاء لدى نظرائهم من أفراد البحث العاملين في الجامعات السعودية.

كما تظهر النتائج أنه على الرغم من ارتفاع نسبة الإجابات الدقيقة الواردة على أسئلة المقابلة الخمسة لدى مجموعتي البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية بشكل إجمالي، فإن تلك النسب كانت أعلى لدى أفراد البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية مقارنة بنظرائهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية المشاركين في البحث. ويمكن تفسير هذه النتائج على أساس أن الجامعات السعودية تستقطب أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والكفاءة من الدول العربية والأجنبية ممن تخرجوا في جامعات عالمية عريقة، في حين أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية هم من الأردنيين، باستثناء عضو هيئة تدريس واحد فقط يحمل جنسية إحدى الدول العربية.

وفيما يلي عرض لنماذج من الإجابات الدقيقة، وغير الدقيقة من وجهة نظر المدرسة البنائية لدى كل من مجموعتي الدراسة على النحو التالي:

بسبب وجودها في الطبيعة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المعرفة محد ذاتها مطلقة في نتائجها النهائية، ولكننا نمر في مراحل أقل سطوية في بداياتها ومن خلال بنائها الأتوني".

نماذج إجابات مصفلة بالسؤال الثالث: هل تسرى أن المفاهيم الفيزيائية قابلة للتعلم بسرعة من خلال العروض المتحركة في فاعات الدروس أم ألها غير قابلة للتعلم على الإطلاقي؟ ولماذا؟

تقد كانت جميع إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية "دقيقة" من وجهة نظر الدرسه البتائية فيما يتعلق بهذا السؤال، ومنها على سبيل المثال: "المفاهيم قابلة للتعلم، ولكن السرعة تعتمد على القدرات العقلية، وعلى طريقة عرض المادة العلمية".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المفاهيم قابلة للتعلم بالطبع، ولكن بدرجات متفاوتة، من خلال عدة عوامل: القاعة، الجامعة، البيئة، المدرس، تراكم المعرفة التي اكتسبها الطالب خلال مراحل دراسية مختلفة". ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق

على الطلاب الاستفادة الكاملة من المحاضرة بالتعرف على المفاهيم وتطبيقاتها".

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "نعم، إن المفاهيم الفيزيائية بسيطة وواضحة وعلى الطلبة حفظ وفهم الحقائق في المحاضرات؛ لأن اعتماد الطالب على ذاته في الوقت الحالي ضعيف، لأنه يعتمد على المدرس في إعطاء تصور واضح للمفهوم الفيزيائي". نماذج إجابات مصفلة بالسؤال الثاني: هل تسرى أن المفاهيم الفيزيائية سطوية ومطلقة وغير قابلة للتغير؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "لا أرى ذلك؛ لأن هناك أشياء تجريبية وقابلة للتطور والتغير". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية التي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "المفاهيم الفيزيائية غير مطلقة، وإنما قائمة على البرهان، وقد تتغير".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "أحياناً يتطلب الأمر أن تكون المعرفة سطوية،

نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "أرى أن التعلم عملية فطرية، وهي ذاتية الطابع".

النماذج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس: ما دور المحور في تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظرك؟

ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "للمختبر الدور الرئيس في تعليم المفاهيم الفيزيائية، والتحقق من دلائلها واستكشاف علاقاتها، وهذا هو الجانب المهم للأسف الشديد في تعليم العلوم في العالم العربي، وهو ما تنفع منه غالباً في قدرات شابة لم تسوأل لها الإمكانيات العملية اللازمة لتأصيل معرفتها الفيزيائية، ففشلت في الإنماء بطبيعة هذا العلم، وبقيت محوقة في مسيرتها العلمية ومهاراتها العملية". ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "يلعب المختبر دوراً هاماً في تعلم المفاهيم الفيزيائية، وذلك لأن الفيزياء علم تجريبي".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "دوره هو تثبيت المفاهيم

بهذا السؤال الإجابة الآتية: "جميع المفاهيم قابلة للتعلم بسرعة من خلال المروض المقدمة في قاعات الدرس".

النماذج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع: هل ترى أن قابلية التعلم فطرية (أي، غير مكتسبة من البيئة)؟ ولماذا؟

من نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "هناك عوامل كثيرة تؤثر في مدى قابلية التعلم منها: العامل الفطري الوراثي، وبعض العوامل المكتسبة من البيئة. حيث يمكن للعائلة مثلاً أن تؤثر في تكوين الأطفال وحتمهم وتعودهم على التفكير والتوصل إلى المعلومة. كما أن للثقافة الاجتماعية دوراً فعالاً في تربية الفرد وطرق تعليمه. في بعض المجتمعات نجد أن الطالب يكفي بما يدرسه في الفصل، ولا يقوم بواجباته في البيت، لأنه يرى أن التعلم يختصر على المدرسة. ومن نماذج الإجابات التي وردت في مقابلات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال الإجابة الآتية: "قابلة للتعلم، وهذا يتعلق ببيئة الطالب وبالوسط المحيط به".

أما ما يتعلق بنماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والتي تعد "غير دقيقة" فيما يتعلق بهذا السؤال فقد جاءت الإجابة الآتية: "إن قابلية التعلم فطرية. ومن

وبخاصة ما يتصل بدور المختبر في تعلم المفاهيم الفيزيائية، بحيث يصبح موجهاً للاستقصاء والاكتشاف، وهما اقتصادا على التحقق من صحة التجارب والمفاهيم الفيزيائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أفضى إليها البحث يمكن التقدم بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي منها:

- ضرورة تطوير برامج إعداد أعضاء هيئة تدريس بأقسام الفيزياء قبل الخدمة، بحيث تتضمن توجيهها لمبادئ الإستراتيجية البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية.

- تشريب الدورات التدريبية التي تعقد لأعضاء هيئة تدريس الفيزياء في أثناء الخدمة بمبادئ الإستراتيجية البنائية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية الفصيلة بالمجالات الخمسة الواردة في البحث.

- ضرورة إجراء هذا البحث على عينات أخرى من جامعات عربية، مع إدراج متغيرات جديدة، مثل: الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، ومستوى تعليمه في الشهادات الجامعية التي حصل عليها، وجنس عضو هيئة التدريس، والدورات التدريبية التي شارك فيها، وشمول مفاهيم أخرى، مثل: المفاهيم الكيميائية والأحيائية، ودراسة كذلك مصادر هذه التصورات الإستراتيجية التي تكونت لدى أعضاء هيئة التدريس.

الفيزيائية وهو عنصر مهم خاصة في علم الفيزياء. ومن نماذج الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والتي تعد "غير دقيقة" وغير مكتملة فيما يخص هذا السؤال الإجابة الآتية: "من أجل التأكد من بعض المفاهيم بطريقة تجريبية".

وجدير بالذكر، أن النتائج التي أفضت إليها عملية تحليل الإجابات التي وردت في إجابات أعضاء هيئة التدريس على أسئلة المقابلة بينت أن أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات السعودية والأردنية يملكون تصورات إستراتيجية دقيقة، وينسب مرتفعة بشكل إجمالي لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية في المجالات الواردة في البحث، وهي: طبيعة المفهوم الفيزيائي وسرعة تعلمه، وقابلية تعلمه، ودور المختبر في تعلمه، بعكس النتائج التي أشارت إليها استجابات أفراد البحث على استبيان التصورات الإستراتيجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية التي استعملت في هذا البحث، وربما يعود ذلك إلى أن إتاحة المجال لعضو هيئة التدريس للتعبير عن رأيه بحرية، وتصنيف الإجابات الواردة على أسئلة المقابلة اعتماداً على التحليل للمعنى لخصى تلك الإجابات، واستباط التصورات التي تشير إليها تلك الإجابات، كشفت عن تصورات أفراد البحث لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية بطريقة أدق.

كما تدل النتائج على ضرورة إيلاء هذا الموضوع الاهتمام المناسب في أثناء إعداد عضو هيئة تدريس في الفيزياء، لممارسة دوره الفعّال في هذه الجانب،

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: العربية

الحبيشي، سلطان مقبل. *عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٦هـ).

الحديدي، صالح. "طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١٦٣ (١٤١٥هـ)، ١٩٩.

الزعابن، جمال وشفات، محمد. "تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء الاتجاهات المالية". *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٩ (٢٠٠٢)، ١٨٠-١٩٨.

الشامخ، فهد. "توجهات وخصاص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود". *مجلة كليات المعلمين*، ٧ (٢٠١٤هـ)، ٤٥-١٠٠.

الشعواني، سعد محمد. "أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية". *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢٤ (١)، (١٤٣٣هـ).

العرفج، ماهر. "الفهم الكيفي والتحليل الكمي (تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)". *مجلة كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية*، ٥ (٢)، (٢٠٠٤)، ١-٢٢.

العصر، بنوان بن همد الرحمن. *التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام SPSS*. الرياض: معهد الدراسات الصحية، ٢٠٠٤م.

القادري، سليمان. *استراتيجية الانطلاق من الفهم الخطأ لاستيعاب المفاهيم العلمية في تدريس العلوم*. رسالة دكتوراه، تونس: الجامعة التونسية، ١٩٩٧.

_____. "دور البعد الإيستمولوجي في تحسين تعلم المفاهيم الفيزيائية". *مجلة النارة، جامعة آل البيت، المرق، ١١ (١)*، (٢٠٠٤)، ٢١٧-٢٥٤.

_____. "معيقات تعلم المفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن". *مجلة النارة، جامعة آل البيت، المرق، ١٠ (٤)*، (٢٠٠٥)، ١٢٦-٢٥٤.

_____. "أثر دراسة طلبة برنامج معلم صف في جامعة آل البيت لمساق مناهج العلوم وأساليب تدريسها في تصوراتهم الإيستمولوجية لتعلم المفاهيم العلمية". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، ٥ (٣)*، (٢٠٠٩)، ٢٧٧-٢٩١.

- meaning perspective. *Science Education*, 76 (4), (1992), 399-413.
- Fitzgerald, Gail E.** Relationships between teacher education students' epistemological beliefs and their learning outcomes in a case-based hypermedia learning environment. *The Free Library*. (2006). Retrieved July 23, 2008, from: [http://www.thefreelibrary.com/Relationships between teacher education students' epistemological.](http://www.thefreelibrary.com/Relationships+between+teacher+education+students'+epistemological.+a0144606688) #0144606688.
- Frage, Cheryl & Ropers-Huilman, Rebecca.** Epistemological congruency in community college classroom: effects of epistemological beliefs on Students' experiences. *College Teaching*, 56 (2), (2008), 121-127
- Guy, L. & Airasian, P.** *Educational Research. Competencies for Analysis and Application* (6th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2000.
- Hashweh, M.** Palestinian Science Teachers' Epistemological Beliefs: A Preliminary Survey. *Research in Science Education*, 26 (1), (2006), 89-102.
- Hogan, K. & Maglienti, M.** Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusion. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (6), (2001), 663-687.
- Kardash, C. & Scholes, R.** Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), (1996), 260-271
- Liang, Jyh-Chong; LEE, Min-Hsien, & Tsai, Chin-Chung.** The relations between scientific epistemological beliefs and approaches to learning science among science-major undergraduates in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19 (1), (2010), 43-59
- Listing, Laura & Elby, Andrew.** The impact of epistemology on learning: a case study. *American Journal of Physics*, 74 (4), (2004), 253-367
- Lortsbach, A. & Tobin, K.** *Constructivism as a referent for science teaching*. National Association for Research in Science Teaching (NARST), 1997.
- القادري، سليمان؛ المومني، إبراهيم؛ وقيلان، أحمد. "التصورات الإستمولوجية لتعلم المفاهيم الفيزيائية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بمستوى خبرتهن التعليمية". مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، (٢٠١٠) (بحث مقبول للنشر).
- طنوس، العصار. *أثر استراتيجيات تدريسية (PDEODE) قائمة على النهج البنائي في فهم واحتفاظ للمفاهيم العلمية واكتساب المهارات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء موقع الضيق. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية، ٢٠١١.*
- مركز التحيز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات. تقرير عن ورشة عمل أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٣١هـ.
- المومني، إبراهيم؛ عساف، "فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الاساسي في الأردن". دراسات، العلوم التربوية، ٢٩ (١)، (٢٠٠٢)، ٢٣-٣٥.
- لانيا: الأجنبية
- Arredondo, D.E., & Rudzinski, T.T.** Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts. Paper presented at the Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Actuales en educación Pontificia Universidad Catolica Chile Santiago de Chile. 1996. ED 402673.
- Blosen, J.,** The development of scientific knowledge in elementary school children: A context of

- Tsai, Chin-Chung & Liu, Shiang-Yao.** Developing a multi-dimensional instrument for assessing students' epistemological views toward science. *International Journal of Science Education*, 27 (13), (2005), 1621-1638.
- Trowbridge, Leslie ; Bybee, Rodger W.; & Powell, Janet C.** *Teaching Secondary School Science: Strategies for developing scientific literacy* (7th ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc, 2001, Pearson Education.
- Yilmaz-Tuzuna, Ozgul & Topcu, Mustafa Sami.** Relationships among Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, Epistemological World Views, and Self-efficacy Beliefs. *International Journal of Science Education*, 30 (1), (2008), 65-85.
- Masy, J. E., Howard, F., & Hoge, P.** Epistemology and preservice teacher education: How beliefs about knowledge affected our students' experiences. *English Education*, 34 (4), (2002), 302-322.
- Niessen, T; Abma, T; Widdershoven, G; Van der Vleuten, C & Alkerman, S.** Contemporary epistemological research in education: reconciliation and reconceptualization of field. *Theory & Psychology*, 18 (1), (2008), 27-43.
- Phan, H.** Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs. A latent variables approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), (2006), 577-610.
- Schommer, M.** Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1990), 498-504.

Epistemological Perceptions of Learning and Teaching Physics Concepts amongst Physics Faculty Members at some Saudi and Jordanian Universities

^{*}Fahad Sulaiman Al Shaiq and ^{**}Sulaiman Ahmed Alqaderi

^{*}Associate Prof. of Science Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, K.S.A., Alshaiqf@ksu.edu.sa

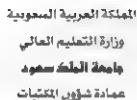
^{**}Associate Prof. of Science Education, Faculty of Educational Science, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan, alqaderis@ajbu.edu.jo

(Received 27/3/1432H; accepted for publication 15/9/1432H)

Key words: Epistemological perceptions, Physics concepts, Faculty members, Saudi universities, Jordanian universities.

Abstract. The purpose of this study was to examine the epistemological perceptions of learning and teaching physics concepts amongst physics faculty members at some Saudi and Jordanian Universities, and to assess the differences in their epistemological perceptions according to the country of the university. Two instruments were used, the first instrument was a questionnaire consisted of 20 items developed by the authors, and the second instrument was a structured interview. The validity and reliability of the instruments were assured. A total of 46 faculty members (27 faculty members from three Saudi universities and 19 faculty members from three Jordanian universities) participated in the study.

The findings of the questionnaire indicated that the faculty members of the study have low accurate epistemological perceptions. Also, the results revealed that faculty members from Saudi universities have (11) more accurate epistemological perceptions than faculty members from Jordanian universities, whereas the results revealed that faculty members from Jordanian universities have (9) more accurate epistemological perceptions than faculty members from Saudi universities. The results of the interview showed that the study subjects have more accurate epistemological perceptions than that revealed by the questionnaire. In the light of the study findings, some recommendations and suggestions were offered.



١- ربح سنوية، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية

٧- نصاب سوية الآداب العلوم الإدارية العلوم الهندسية العلوم الزراعية العمارة والتخطيط سغات والترجمة علوم الحاسب والمعلومات الساحة والأثر الحقوق والعلوم السياسية علوم طب الأسنان

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات مبنى ٢٧ جامعة الملك سعود

٢- شريك مصدق باسم (عماد شؤن المحكمت) حصة الخدمات) يرسل إلى القوس البريدي بلو صبح ١٢٨٨

٢ حواله او پيغام علي حساب الخدمات رقم ٣٨٠٧٤٠٠٧٣ الرمز ٥٠١ ساهب فرع جامعة الملك سعود

ليرى، ويرسل صورة انجواله أو الالتقاء على الفاكس الموضح أدناه أو على العنبر اليدوي

قيمة الاشتراكات لاشترك السوي داخل المملكة العربية السعودية (٧٠) ريال سعودي، وحارج المملكة (١٠) دولارات

أمريكية أو ما يعادل لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود من عدد فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكه

السوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريال سعودي، وحرج المملكة (٢٠) دولار أمريكي أو مائة ريال.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، ص. ٢٢٤٨ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (+٩٦٦) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (+٩٦٦) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

المدينة فستراك فمحنة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٢٠م

محفوظة هامة: لضمان وصول المعلّمة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبقة بعلامة ♦

اسم المشترك (رباعي): _____ اسم الجهة (الجهات الحكومية): _____

[illegible]

المدينة		الدولة		الوقف		الباكس	
787470	71881800	78777	5010	500010	50010	5018700000000000	5018700000000000

الهيدي ايلكتروني

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها	عدد المبرع ()	()
----------------------------------	----------------	-----

☐ طريقة المظعد ☐ نقياً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مضمومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك هجري

☐ نشر في حكومي ☐ اذاعة عامة ☐ معلن

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: _____



The Journal of King Saud University

- | | | |
|---|-------------|--|
| 1 | (Quarterly) | Educational Sciences and Islamic Studies. |
| 2 | (Biannual) | Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences. |

Method of Payment:

- 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
- 2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account
- 3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067 code No. 901. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

- 1- Within the Kingdom SAR 20.00.
- 2- Outside the Kingdom SAR 10.00 or equivalent for all journals except
 - Educational Sciences and Islamic Studies.
 For this subscription rates
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.
Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa



Subscription Form

Date / /

Name _____

Organization _____

Address _____

P.O. Box _____

Zip Code _____

City: _____

State _____

Te. _____

Fax _____

E-mail: _____

Specific issues: _____

Number of copies () _____

Payment:

☐ Cash

☐ Cheque

☐ Draft

Subscription ☐ New subscription

☐ Renewal of subscription

Period of subscription ☐ 1 year

☐ 2 years ☐ 3 years

☐ 4 years

☐ 5 years

☐ More

Contents

Page

Arabic Section

Effect of the Two Islamic Principles (Difficulty give rise to facilitation) and (No Damage and No Hurt) "No Harm, nor doing Harm" in Recently Medical Problems (English Abstract)	
Mohamed ben Abdulaziz ben Saad Al-Yamany	46
The Degree of the Employees' Feeling towards Organizational Justice in the Educational Directorate in Mafraq Governorate Organizational Justice (English Abstract)	
Mohammad Abed Al-Harashleh	72
The Effect of Connecting Science Content with Real Life in the Community of Students Learning in Their Understanding of Scientific Concepts and in Their Attitudes toward Science (English Abstract)	
Twissir Zaki Al-Sadi	100
Female Students' Epistemological beliefs about Science at Educational Science Faculties in the Jordanian and Al-Hussein Bin Talal Universities and Its Effects on their Learning Style and Scientific Attitudes (English Abstract)	
Talal Al-Zaki, Ibrahim El-shar'a and Mohamed Khair Al-Soleim	124
Related Services Needed by the Multi Handicap Children and their Families and Availability from the Perspective of Parents and Teachers (English Abstract)	
Bander Al-Otaifi and Zaidan Al-Sartani	158
System of Social Observation on Backbiting and Gossip (English Abstract)	
Abdulrahman Bin Ibrahim Abdulrahman Al-Shawarrah	198
Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia (English Abstract)	
Saeed Mohammed Alhamrani	228
Training Needs for Faculty members to Teach in An e-learning Environment (English Abstract)	
Ahmed Almansour	266
The Role of Performance Expectations in Future and Achievement Motivation in Academic Achievement among Al-Bayt University Students (English Abstract)	
Ziad Khameis El-Tah	283
Epistemological Perceptions of Learning and Teaching Physics Concepts amongst Physics Faculty Members at Some Saudi and Jordanian University (English Abstract)	
Fahad Sulaiman Al-Shayb and Sulaiman Ahmed Alqubani	310

• Editorial Board •

(Editor-in-Chief)

Ali S. Al-Ghamdi

Salih R. Al-Remaih

Khaled A. Al-Rasheid

Ibrahim M. Al-Shahwan

Anis H. Fakeeha

Mazen Faris Rasheed

Ali A. Sayah

Ali Salem Bahamam

Abdulaziz S. Al-Ghazzi

Abdullah M. AlDosari

Ibrahim Y. Albalawi

Mansour M. Al-Sulaiman

Osama M. Alsulaimani

AH M.T. Al-Turki

(Co-ordinator)

Division Editorial Board

Ali Abdullah Sayah

Division Editor

Abdullah Saleh Al-Ruwaitea

Fahad Suliman Alshaya

Saher Ahmad Al-Khashrami

Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H.) King Saud University

All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



Academic Publishing, 2012 (1433H.)

**Journal of
King Saud University**
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24
**Educational Sciences
& Islamic Studies (1)**

January (2012)
Safar (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**



مجلة
جامعة الملك سعود
(مفكرة علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

إبريل (٢٠١٧م)
جمادى الأولى (١٤٣٣هـ)



هيئة التحرير

رئيس التحرير	أ.د. علي بن سعيد الغامدي
	أ.د. صالح بن رميح الريمح
	أ.د. خالد بن عبدالله الرشيد
	أ.د. إبراهيم بن محمد الشهوان
	أ.د. أنيس بن حمزة قتيها
	أ.د. مازن بن فارس رشيد
	أ.د. علي بن عبدالله الصباح
	أ.د. علي بن سالم باهمام
	أ.د. عبدالعزيز بن سعود الفزي
	أ.د. عبدالله بن محمد النوسري
	د. إبراهيم بن يوسف البلوي
	د. منصور بن محمد السليان
	د. أسماء بن محمد السليان
	أ.د. علي بن محمد التركي

هيئة التحرير الفرعية

رئيساً	أ.د. علي بن عبدالله الصباح
عضواً	أ.د. عبدالله صالح الرويع
عضواً	أ.د. فهد بن سليمان الشائع
عضواً	أ.د. سحر أحمد الحشمري
عضواً	أ.د. هيا سعد عبدالله الرواف

© ٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معومات أو استبعادها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة



المحتويات

صفحة

القسم العربي

مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات	٣١١
محمد فرحان القضاة	٣١١
سفر المدين (حكمه وأثره)	٣٣٩
محمد بن عبدالله الملا	٣٣٩
الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بحراجل	٣٧٣
التعليم العام في مدينة جازان بالملكة العربية السعودية	٣٧٣
علي بن محمد جباري	٣٩١
أدلة النصارى على الوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم (جمعاً ودراسة)	٣٩١
حمود بن إبراهيم بن حمود بن سلامة	٤٢٣
مواصفات وبرمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين وتصميم أنموذج لتقويمها	٤٢٣
عبدالله بن عبدالعزیز المنلق	٤٦٥
البركة في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)	٤٦٥
وفاء بنت عبدالله الزهاقي	٥٠١
برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات	٥٣٥
تقنيات التعليم	٥٣٥
أحمد مفت مصطفى قرشم و هشام يركات بشر حسين	٥٦٩
نداء الناس في القرآن الكريم (دراسة عقدية)	٥٦٩
عبدالله بن دجون السهلي	٥٦٩
مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى التلاميذ (١٢-١٥ سنة) بمدينة الرياض	٥٦٩
مشتعان بن زين الحري	٥٦٩

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات
العلوم أثناء الخدمة

هاني بنت عبدالرحمن بن علي المزني وهما بنت محمد المزروع ٥٨٥

مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المفاهيم

محمد فرحان القضاة

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب T&S الرياض ١١٤٥١

E-mail: mohalqadah2006@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١٢/١هـ)

الكلمات للتخصية: مشكلات طلاب، كلية للمعلمين، جامعة الملك خالد.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها في السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، ومعرفة فيما إذا كانت درجة هذه المشكلات تختلف تبعاً لمتغيرات نوع التخصص، والمستوى الدراسي، والرغبة في التخصص، وقلق الوظيفة مستقبلاً، ومستوى التحصيل، وتم إعداد أداة تخصص مشكلات الطلاب، وزعت على عينة أبعاد هي (مشكلات تربوية تعليمية، ومشكلات اجتماعية، ومشكلات نفسية، ومشكلات جسمانية، ومشكلات إدارية تنظيمية)، وتم تطبيق الأداة على عينة تضم (١٤٣) طالباً من طلاب كلية للمعلمين بجامعة الملك خالد يشكلون ما نسبته (٧٣٤٪) من مجتمع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات بالنسبة لمعية الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات إدارية تنظيمية، مشكلات تربوية تعليمية، مشكلات جسمانية، مشكلات نفسية، وأخيراً المشكلات الاجتماعية، وظهرت فروق دالة إحصائية فيما يتعلق نوع التخصص ولصالح ذوي التخصص العلمي على مجال مشكلات إدارية تنظيمية، كما وجدت فروق دالة وفقاً لمتغير الرغبة في التخصص ولصالح فئة لا أرغب على جميع المجالات والأداة ككل، وفيما يتعلق بالقلق على الوظيفة بعد التخرج ولصالح الطلاب القلق على معظم مجالات الأداة وعلى الأداة ككل ما عدا مجال المشكلات الاجتماعية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية تميز لمتغير مستوى التحصيل (جيد ومقبول)، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تميز لمتغير المستوى الدراسي، وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

المقدمة

تمثل مؤسسات التعليم العالي في أي دولة قمة النظام التعليمي، وثأني أهميتها في كونها تتولى مهمة تشكيل أفراد المجتمع للقيام بالوظائف المهنية التي يطلبها المجتمع، وتسهم في تطويره وتنميته من خلال تأثيرها العلمي والفكري على اتجاهات العمل والإنتاج، ورفده بكافة التخصصات التي يحتاجها، وفي سعي الجامعة لتحقيق هذا الهدف عليها أن تعمل بالتشويق مع مؤسسات المجتمع المختلفة على توفير مختلف مقومات الرعاية الطلابية بكافة جوانبها النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية والاقتصادية، مما يؤدي إلى أقصى تنمية للطاقات والإمكانات، ومن هذا المنطلق تولي المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات اهتماما كبيرا بصحة الطلاب ورعايتهم في مختلف الجوانب، وتشكيل مستوى طموحهم نحو التفوق والجدارة، وتنمية قدراتهم، ورفع الروح المعنوية لديهم، وتقوية إرادتهم في الجهد والاجتهاد والتحصيل والنجاح (البناء والرهيم، ٢٠٠٦م).

وتعد الجامعة مرحلة جديدة للطلبة تختلف عما ونوعا عن المراحل التعليمية السابقة، ففيها الكثير من المشكلات والتجارب الجديدة التي عليهم اجتيازها ومواجهتها، مثل: التعرف إلى أنظمة الجامعة ولوائحها، واختيار التخصص والتكيف معه، والإعداد لمهنة المستقبل، وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية بمسقبل الطلبة وحياتهم العلمية والعملية، والدراسة في

الجامعة تحتاج إلى مهارات متميزة مثل التحليل، والتفكير النققد، والقراءة السريعة، وأخذ الملاحظات، وكتابتها التقارير والبحوث، وهذه المهارات تخطف عن مجتمع للدراسة الذي يركز أكثر على الاستذكار، والاعتماد على المدرس بشكل أكبر مما عليه في الجامعة (النسل ولبليل، ١٩٨٨م؛ Wilson, 1989).

وهناك حقيقة مفادها أن المشكلات كما يلمزها طلبة الجامعة تمكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له، وترتبط توقعاتهم للمستقبل الشخصي بإحياها باحترام الذات (Wengleest, 1982)، كما ترتبط سلبيا بتوتراتهم، كما أن تصورات طلبة الجامعة عن مستقبلهم الشخصي ترتبط بكل من الدافعية للتعلم والمستوى التحصيلي (Rehman and Hasan, 1984; Vancabstrik and Nutting, 1989).

ويعد الطالب في الدراسة الجامعية عرضة للكثير من العوامل التي تؤثر عليه، وبالتالي تنعكس على مستوى تحصيله الدراسي، فهناك المشكلات النفسية الناتجة عن ظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية، والمواقف والأحداث الجامعية المتصلة في أعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والبيئة الجامعية، كما أن العوامل الاجتماعية لها أيضا تأثير واضح على مستوى تحصيل الطلاب، وتتمثل تلك العوامل في الخلافات الأسرية، والتي قد تؤثر سلبا على حياة الطالب، وقد تلعب بعض المشاكل مثل الفقر دورا كبيرا في إبراز بعض المشكلات الاجتماعية (الزهراني، ٢٠٠٥م).

والمعوقات التي يدرکها الطالب الجامعي إزاء الأمور الأسرية المجتمعية المرتبطة بالدراسة الجامعية.

١ - مشكلات الحياة والمباني الجامعية : ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدرکها الطالب الجامعي إزاء المباني والحياة الجامعية ، كعدم وجود مياه صالحة للشرب ، وازدحام الطلاب في قاعات الدراسة والمواقف ، وعدم توفر الأماكن المناسبة للاستراحة بين المحاضرات.

٢ - مشكلات جسمية وصحية : ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدرکها الطالب الجامعي إزاء الأمور الصحية والجسمية مثل : معاناته من بعض الأمراض المزمنة ، وصعوبات النوم ، وتقصى التقنية ، والتعب الخ.

وهناك مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على درجة تكيف الطلبة في الجامعة ، يمكن إجمالها بما يلي (القضاء والترتوري ، ٢٠٠٧ : 1981، Stryk).

١ - مدى استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية والرغبة في إقامة هذه العلاقات مع الآخرين من طلبة ومدرسين وإداريين.

٢ - مدى تقبل الطالب للمحاثق المتعلقة بقدراته وإمكانياته ، سواء أكانت قدرات نفسية أم عقلية أم جسمية ؛ فمعرفة الطالب لحدود تلك القدرات من حيث المجال الدراسي سواء كان اختياره لنوع الدراسة سليماً ، وكان أداؤه في أثناء العمل الدراسي جيداً.

وتبدو حاجة ملحة للتعرف على مدى المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال المرحلة الجامعية ، وخاصة أنه توجد قلة في الدراسات التي تبين مدى وجود هذه المشكلات على حد علم الباحث ، وانتشارها لدى طلاب الكليات والجامعات المسجلة في الوصول إلى جودة التعليم الجامعي ، وحيث إن كلية المعلمين بجامعة الملك خالد مثلها مثل باقي الكليات الجامعية يعاني طلابها من بعض المشكلات والتي قد تؤثر سلباً على دافعيتهم وتكيفهم مع المجتمع الجامعي ، وللتعرف إلى أهم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية ، كان لا بد من بحث هذه المشكلة بالتقصي والدراسة.

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها طلاب الكليات والجامعات بشكل عام ما يلي : (ألينا والرعي ، ٢٠٠٦ ؛ الزفوع والقرارة ، ٢٠٠٤ ؛ أبو عليا ومحافظة ، ١٩٩٧) :

١ - مشكلات تعليمية : ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدرکها الطالب الجامعي إزاء المقررات الدراسية ، وانقارها إلى التجديد والابتكار.

٢ - مشكلات نفسية : ويقصد بها الصعوبات أو المراقيل التي يدرکها الطالب الجامعي والتي تؤدي إلى عدم توفر الانسجام والتوافق والتكيف النفسي ، وعدم التركيز ، وتقلب المزاج ، والشعور بالانطواء والعزلة عن الآخرين.

٣ - مشكلات اجتماعية : ويقصد بها الصعوبات

- ٣- مدى النجاح الذي يحققه الطالب في دراسته ورضاه عن هذا النجاح.
- ٤- مدى تنوع نشاط الطالب وشموله لمختلف الأنشطة، وتنمية العلاقات الاجتماعية.
- ٥- مدى قدرة الطالب على مواجهة مشكلات الحياة اليومية.
- وعدم ملامة العمل الموقت.
- مشكلات اجتماعية: كالشعور بالوحدة، وضعف روح التعاون بين الزملاء.
- مشكلات انفعالية: كالصراع القهسي والخلقي والذهني.
- كما استهدفت دراسة قام بها وليامز (Williams, 1982) تعرف مشكلات طلبة الكليات

الدراسات السابقة

- هناك عدد من الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، فقد استهدفت دراسة (مصروف، ١٩٨١) تعرف مشكلات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل في العراق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى احتلال المشكلات الدراسية للمركز الأول من حيث حدة المشكلات، تلتها مباشرة المشكلات النفسية، فالاجتماعية، ثم الاقتصادية والصحية.
- كما قام وريثان (Wright, 1981) بدراسة مشكلات الشباب في جامعة مينيسوتا الأمريكية، وكلفت المشكلات على النحو التالي:
- مشكلات دراسية: وتمثل في ضعف المذاكرة، وإتباع طرائق دراسية غير فعالة، وعدم وضوح طريقة اختيار المقررات الدراسية.
- مشكلات مهنية: كغياب الهدف المستقبلي، والجهل بالقدرات الشخصية، وعدم ارتباط المقررات بسوق العمل.
- مشكلات اقتصادية: ومنها قلة الدخل، وفي دراسة (الفيصالي، ١٩٨٩) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على عينة مكونة من (٤٩٥) طالباً وطالبة في الجامعة، أظهرت النتائج أن المشكلات جاءت مرتبة تنازلياً على النحو التالي:
- المجال الدراسي، المجال الإداري، المجال الاجتماعي، المجال النفسي، المجال الاقتصادي، وأخيراً المجال الصحي، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائية في مجال المشكلات تعزى إلى متغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.
- كما هدفت دراسة (الليل، ١٩٩٣) إلى الكشف عن الفروق في التوافق مع المجتمع الجامعي في جامعة الملك فيصل في السعودية وفقاً لمتغيرات الجنس، والحالة

العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم في السعودية، وتكونت هيئة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي تبعاً لاستفريات الدراسة إلا على متغيري الجنس، ومكان الإقامة.

وفي دراسة استطلاعية قام بها (أبو هليسا، ١٩٩٧) والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية، توصل إلى أن أهم المشكلات تتمثل في ضعف الدافعية لدى الدارسين، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الدراسية المتعلقة بالمنهاج الذي يعتمد على الجائب النظري، ثم مشكلات الطلبة الاجتماعية والصحية.

كما هدفت دراسة (عبد اللطيف، ١٩٩٧) إلى تعرف مستوى الرضا عن الحياة الجامعية على عينة مكونة من (٤٢٨) طالبا وطالبة من جامعة الكويت، وتم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة الجامعية والمكون من (٨٠) فقرة، يتضمن أبعاد (الأساتذة، والوالدين، نفسك، الطلاب الآخرون، المواد الدراسية، إداريو الجامعة، الأنشطة غير الدراسية)، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرضا عند الإناث مقارنة بالذكور، وإن طلبة السنة الرابعة والثالثة أكثر رضا عن الحياة الجامعية مقارنة بطلاب السنة الأولى والثانية.

كما قام (عبد الحميد، ٢٠٠٢) بدراسة مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية، وتكونت هيئة الدراسة من (٢٥١٥) طالبا وطالبة، وبينت الدراسة أن المشكلات

الاجتماعية، والجنسية، والتخصص، ومكان الإقامة، والكلية، والمستوى الدراسي، وتكونت هيئة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي تبعاً لاستفريات الدراسة إلا على متغيري الجنس، ومكان الإقامة.

كما قام (أبو ناعية، ١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء أهم مشكلات طلبة جامعة الأزهر والتي تتعلق بالمشاكل الأكاديمية، والتعليمي، واستخدم الباحث قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٦٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات المشكلات لدى عينة الدراسة جاءت على النحو التالي: مشكلات عملية التعليم الجامعي، مشكلات الامتحانات والتقويم، مشكلات المستقبل المهني، مشكلات محتوى المقررات الدراسية، مشكلات العلاقات الاجتماعية، للمشكلات الشخصية، وأخيرا المشكلات الأسرية.

وقام (العتيبي، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء عينة من الشباب السعودي حول مدى انتشار بعض المشكلات، وتكونت هيئة الدراسة من (٣٦٤٤) طالب في المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، وخلصت الدراسة إلى انتشار مشكلة اللامبالاة بالمستقبل، محلة في عدم استغلال أوقات الفراغ، والإهمال الدراسي.

وقام (عبد الحميد، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى بعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية

إحصائية في مستوى شيوع المشكلات باختلاف مكان الكلية، ونوع التخصصات، ومكان الإقامة، بينما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين المستويات الدراسية المختلفة ولصالح المستويات الدراسية العليا، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في المشكلات التي تواجه الطلاب في دراستهم.

وأجرى (البنّا والرهيمي، ٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أكثر مشكلات طلبة الأقباس في مدينة غزة شيوعا من وجهة نظر الطلبة، وتكونت هيئة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وبينت النتائج أن ترتيب المشكلات لمعينة الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات الحياة والمباني الجامعية، مشكلات التعليم، مشكلات نفسية، مشكلات أخلاقية واجتماعية، وأخيرا المشكلات الجنسية، ولم تظهر الدراسة فروقا تعزى لمتغير التخصص، ووجدت فروق دالة تبعا لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والجنس، وتبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بالثانية والثالثة.

وأجرى (علي، ٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى التعرف أهم المشكلات التي تعترض طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة البعث في سوريا، وتكونت هيئة الدراسة من (١٥٠) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات الست حسب شدتها لدى أفراد الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات تربوية، مشكلات إدارية،

الأكاديمية والاجتماعية والنفسية أكثر حدة لدى الطالبات منها لدى الطلاب.

وهدف دراسة (الرفوع والقرارة، ٢٠٠٤م) إلى قياس درجة التكيف للحياة الجامعية لدى طالبات تربية الطفل في كلية الطفلية الجامعية في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط درجات التكيف لدى الطالبات أعلى من المتوسط النظري للمقياس، ولم تظهر النتائج أية علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التكيف والتحصيل الدراسي، في حين أظهرت فروقا دالة إحصائية في التكيف باختلاف المستوى الدراسي ولصالح طالبات السنة الثالثة مقارنة بطالبات السنة الأولى والثانية.

وأجرى (الزهراتي، ٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى هيئة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في تحصيلهم الأكاديمي، ومعرفة مدى تباین تلك المشكلات وفقا لمتغيرات المكان الجغرافي، والمستوى الدراسي، والعمر، ومكان الإقامة، وتكونت هيئة الدراسة من (٣١٤) طالباً من الطلاب متدني التحصيل تم اختيارهم بشكل قصدي، وقد خلصت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي تمثلت في المشكلات التعليمية والمشكلات النفسية والمشكلات الاجتماعية على التوالي، ولم تظهر فروقا ذات دلالة

والأدوات مثل: الاستبانة، المقابلات الشخصية، الأسئلة المفتوحة، وهناك عدد قليل من الدراسات أجريت على البيئات السعودية، وقد جاءت هذه الدراسة لتعطي مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وتناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة مثل: متغير الرغبة في التخصص، والقلق في الحصول على الوظيفة مستقبلاً، بالإضافة إلى أن الأداة التي تم إعدادها شملت معظم أبعاد المشكلات (التربوية والتعليمية، والاجتماعية، والجسمية الصحية، والنفسية، والمشكلات الإدارية التنظيمية)، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصور واضح ومتكامل عن أبرز مشكلات الشباب الجامعي وفي إعداد تطوير فقرات الاستبانة ومجالاتها، وفي تفسير النتائج.

مشكلة الدراسة وأهدافها

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تعطي مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، فمن خلال عمل الباحث في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد على مدار سنوات مضت، واحكاكه المباشر مع الطلبة من خلال التدريس، وعمله في لجان متعددة تتعلق بإرشاد وتوجيه الطلاب، وإطلاعه على بعض من المشكلات التي تواجه الطلبة سواء بالملاحظة، أم بمقابلة الطلاب، وتأثير هذه المشكلات سلباً على تحصيل الطلاب وانتظامهم بالمحاضرات، ودافعيتهم نحو التعلم، وتكيفهم مع

مشكلات نفسية، مشكلات اقتصادية، مشكلات اجتماعية ثم مشكلات سيامية.

كما قام (القضاة والزعبي، ٢٠٠٩م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الدافعية لدى طلاب السنة الأولى والثانية في جامعتي البلقاء الأردنية وجامعة الملك خالد السعودية، وتكونت هيئة الدراسة من (٣٠٠) طالب من طلاب الجامعتين بالتساوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة دافعية التعلم لدى طلاب جامعة البلقاء أعلى منها لدى طلاب جامعة الملك خالد، وظهرت فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الرغبة في التخصص ولصالح الطلاب اللذين لديهم رغبة في التخصص، كما وجدت فروق دالة تعزى لمستوى التحصيل حيث كانت الدافعية أعلى وفقاً لمستويات التحصيل مرتبة كالتالي: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، كما وجدت فروق دالة على الدرجة الكلية لقياس الدافعية تعزى للقلق على الحصول على وظيفة مستقبلاً ولصالح الطلاب القلقين.

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تطرق لها الباحث تنوعها من حيث البيئات التي أجريت فيها، فهناك دراسات سعودية وأخرى عربية وثالثة أجنبية، كما يظهر أن بعض الدراسات اهتمت من حيث الموضوع بمشكلات الشباب الجامعي في المرحلة الجامعية وهذا دليل واضح على أهمية دراسة هذا الموضوع، واستخدمت تلك الدراسات عدداً من المتغيرات

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لتغير المستوى الدراسي؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لتغير الرغبة في التخصص؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لتغير القلق على الوظيفة مستقبلاً؟

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - التعرف على مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأنها من وجهة نظرهم.
- ٢ - التعرف فيما إذا كانت مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تختلف تبعاً لمتغيرات نوع تخصصات الطلبة، ومستوياتهم الدراسية، ورغبتهم في التخصص، وقلقهم على الوظيفة مستقبلاً، ومعدلاتهم التراكمية.

أهمية الدراسة

- تجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:
- كونها تعد من الدراسات القليلة التي تناولت تأثير مشكلة الدراسة على الشباب الجامعي على مستوى

الجامع الجامعي، والشكوى والتلومر من بعض أعضاء هيئة التدريس في الكلية من تدهول مستوى الطلبة التخصصي بشكل عام، بالإضافة إلى تأكيد الأدب النظري والدراسات السابقة على أهمية دراسة هذه المشكلات وبالتحديد لدى الشباب الجامعي، وقلة الدراسات التي تطرقت إلى هذه للمشكلة، وبالتحديد على مستوى الكليات والجامعات السعودية، ولأهمية كليات المعلمين في إمداد الطلبة كمدرسين في المستقبل في معظم التخصصات الإنسانية والعلمية لمرحلة التعليم الابتدائي، والمتغيرات التي طرأت على الكلية في الآونة الأخيرة من انضمامها إلى وزارة التعليم العالي لتصبح إحدى كليات جامعة الملك خالد بأنها، وقرار وزارة التربية والتعليم السعودي بعدم إلزام الوزارة بتعيين الطلبة الخريجين من كليات المعلمين كما كان معروفاً سابقاً، والقرار الكلية إلى بعض الخدمات التي تتعلق بالحياة الجامعية والتي تؤدي دوراً أساسياً في الوقاية من المشكلات، كل هذه الأسباب حدثت بالبحث لإجراء هذه الدراسة، لما لهذا الموضوع من أهمية، ولأهمية وجهة نظر الطلاب في هذه الناحية، وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية:

- ١ - ما مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأنها من وجهة نظرهم حسب الأهمية؟
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لتغير نوع التخصص؟

اجتماعية، مشكلات نفسية، مشكلات جسمية صحية، مشكلات إدارية تنظيمية).

كلية المعلمين بجامعة الملك خالد

هي إحدى كليات المعلمين الواقعة في جنوب المملكة العربية السعودية في مدينة أبها، أنشئت عام ١٩٧٦م وتحتج درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي في تخصصات الرياضيات، والعلوم، والحاسب الآلي، واللغة العربية، والدراسات القرآنية والإسلامية، والاجتماعيات، وتم ضمها إلى وزارة التعليم العالي (جامعة الملك خالد) عام ٢٠٠٧م، بعد أن كانت تحت مظلة وزارة التربية والتعليم.

طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد

هم الطلاب المسجلون في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩م، ويدرسون في مستوى السنة الثالثة والرابعة بمختلف تخصصاتهم العلمية والإنشائية.

محددات الدراسة

انحصرت هذه الدراسة على الطلاب الذكور المسجلين في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩م، والذين يدرسون في مستوى السنة الدراسية الثالثة، والرابعة، كما انحصرت على قائمة للمشكلات وقرائنها الموجودة في أداة الدراسة وما تدرجت تحتها من أبعاد فرعية، كما أن نتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأداة وصحتها وثباتها، ومدى صدق استجابة عين الدراسة على فقرات الأداة.

الكليات والجامعات السعودية على حد علم الباحث.

— يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة القائمون والمسؤولون وأعضاء هيئة التدريس والمدرسون في الجامعات، من خلال تعرفهم على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعات، ومعرفة أسبابها، وآثارها السلبية على إنتاج وتحصيل الطلبة، وبالتالي إيجاد آليات وحلول جذرية وبرامج علاجية ووقائية للمحد من هذه المشكلات.

— تلقي الضوء على مشكلات الطلاب، وهي بداية لتقويم أوضاعهم ومن ثم أوضاع الجامعة.

— يمكن أن يستفاد من أداة القياس في هذه الدراسة لبناء قائمة مشكلات طلاب الجامعة، والتي يمكن أن تستفيد منها الجامعة في تشخيص وتحديد مشكلات طلابها، واحتياجاتهم الإرشادية.

— يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية مستقبلا في وضع تصور لبرامج إرشادية وتربوية لمواجهة تلك المشكلات، يسهم في بنائها متخصصون ومرشدون أكاديميون وتربويون.

مصطلحات الدراسة

مشكلات الطلاب

هي الصعوبات والمعوقات التي يدرتها طلاب الجامعة، وتحول دون تكيفهم وتقدمهم أو نموهم بصورة طبيعية وصحيحة (أبو ناهية، ١٩٩٤م) وعرفها الباحث إجرائياً بدرجة استجابات أفراد الدراسة على قائمة المشكلات (أداة الدراسة) وأبعادها الفرعية الخمسة التالية: (مشكلات تربوية - تعليمية، مشكلات

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للملائمة لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية معلمين أيها في جامعة الملك خالد في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م باستثناء طلاب السنة الأولى والثانية، حيث تم استبعادهم نظراً إلى عدم توفر عدد كاف في هذه المستويات، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع

الدراسة بعد استبعاد طلاب السنة الأولى والثانية (٤٢٠) طالباً، وتم اختيار عينة عشوائية بالطريقة البسيطة بالرجوع إلى قوائم الطلاب المسجلين فعلياً في الكلية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م من خلال قسم القبول والتسجيل، وتكونت العينة من (١٤٣) طالباً يدرسون في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها، وتمثل العينة حوالي (٣٤٪) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة (الطلاب) حسب معوقات الدراسة.

النسبة المئوية	المتغير	المتغيرات	المتغير
٢١٧,٨٪	نوع التخصص	علمي	٩٧
٢٣٧,٢٪		إدراي	٤٦
٤٦,٩٪	للمستوى الدراسي	سنة ثالثة	١٧
٤٣,١٪		سنة رابعة	٣١
٢٨٤,٦٪	الدرجة في التخصص	أربع	١٢١
٢١٥,٤٪		لا أربع	٢٢
٢٧٧,٦٪	الوقت حتى الوظيفة مستقرًا	قليل	١١١
٢٧٢,٤٪		غير قليل	٣١
٢٩,١٪	للمعدل التراكمي	متار	١٢
٢١٧,٥٪		جيد جدا	٢٥
٢٥,١٪		جيد	٧٣
٢٢٢,٤٪		مقبول	٢٢

أداة الدراسة

(٢٠٠٧م)، وفي ضوء ذلك تم تحديد المجالات التي شملتها الاستبانة، وصياغة الفقرات التي تندرج تحت كل بعد من أبعادها، حيث تكونت في صورتها الأولية من (٧٤) فقرة، وخمسة مجالات فرعية.

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وأهمها: (ألبنا والرمي، ٢٠٠٦م؛ الرفوع والقارعة، ٢٠٠٤م؛ الزهراني، ٢٠٠٥م؛ علي،

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على ستة محكمين عن يعملون درجة الدكتوراه في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والمتابع وطرق التدريس في جامعة الملك خالد السعودية، وجامعة البلقاء الأردنية، اللذين أبدوا بعض الملاحظات المهمة فيما يتعلق بوضوح الصياغة، وعلى انتماء الفقرات إلى أبعادها الفرعية، جرى في ضوءها تعديل بعض الفقرات، وحذف وإعادة صياغة بعضها، لتصبح عدد فقرات الأداة (٧٠) فقرة في صورتها النهائية، موزعة على خمسة أبعاد كالتالي: مشكلات تربوية - تعليمية (٢٠) فقرة، مشكلات اجتماعية (١٥) فقرة، مشكلات نفسية (١٥) فقرة، مشكلات جسمية وصحية (١٠) فقرات، مشكلات إدارية تنظيمية (١٠) فقرات.

وللتحقق من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة (Test - retest) وذلك من خلال توزيع الأداة على (٢٢) طالباً من خارج هيئة الدراسة، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، ثم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (٠,٨٦ - ٠,٩٠)، ولأداة الكلية (٠,٩١). كما تم حساب معامل الثبات أيضاً بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ - ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (٠,٨١ - ٠,٨٩)، ولأداة ككل (٠,٩٣)،

وجمعها مؤشرات جينة ثبات الدراسة الحالية.

تصحيح الأداة

صممت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي، وصححت استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، موافق إلى حد ما (٣) درجات، غير موافق (درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، وفي ضوء هذه الأرقام تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة وجود هذه المشكلات، ولذلك تحصر درجات أفراد العينة ما بين (٧٠ - ٣٥٠)، ويعد الطالب يواجه مشكلات إذا حصل على درجة (١٧٥) فما فوق، أي بنسبة ٥٠٪ فما فوق، ومتوسط نسي (٢,٥)، كذلك اشتملت الاستبانة على المعلومات الشخصية عن الطالب مثل نوع التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والرغبة في التخصص، والقلق على الحصول على وظيفة بعد التخرج.

إجراءات الفحص

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صحتها وثباتها، وبعد أن تم تحديد هيئة الدراسة، قام الباحث بتوزيع الاستبانة شخصياً على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م، وقد تم تقديم توضيح لأهداف الدراسة، وطريقة تعبئة الأداة من قبل أفراد الدراسة، ثم جمعت الاستبانات، وكانت نسبة استعادة الاستبانات

(٢٠٩٨)، ثم تم تفريغ البيانات، وأدخلت جهاز الحاسوب حسب برنامج التحليل الإحصائي Spss. المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبابة، وأبعادها الفرعية الخمسة، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لحيالات الاستبابة والاستبابة كككل، وللإجابة على السؤال السادس تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (ANOVA) للاستبابة ككل وبمعاليتها الفرعية. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأنها من وجهة نظرهم حسب حوجة الأهمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل بعد من أبعاد الأداة، ولأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، ويوضح الجدولان رقما (٢) و(٣) ذلك.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة.

البيانات	رقم الفقرة	نسبة الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: (مشكلات تربوية - تعليمية)	١	١	٣,٧٦	٠,٨٤٧
	١٧	٢	٣,٧٥	١,٠٣
	٢	٣	٣,٧٥	١,٢٠٢
الثاني: (مشكلات اجتماعية)	٢٨	١	٣,١٩	١,٣٠٥
	٢٩	٢	٣,٠١	١,٥١٠
	٣٤	٣	٢,٩٥	١,٤٣١
الثالث: (مشكلات نفسية)	٣٦	١	٣,٧٣	١,٢٢٩
	٤٨	٢	٣,٥٥	١,٢٧
	٣٩	٣	٣,٤١	١,٣١
الرابع: (مشكلات جسمانية وصحية)	٥١	١	٣,٧٦	١,١٣
	٥٢	٢	٣,٣٣	١,٢٨
	٥٣	٣	٣,٢٦	١,٢٩
الخامس: (مشكلات إدراكية - تنظيمية)	٦٦	١	٤,٠٦	١,١٩٣
	٦٩	٢	٤,٠٣	١,٠٦٨
	٦٧	٣	٣,٩٨	١,١٦٠

على التوالي، أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (مشكلات جسمية وصحية) فقد كانت أبرز المشكلات فقرة: أشعر بالحمول وقلة النشاط عندما يبدأ اليوم الدراسي، تلتها فقرة «أجد صعوبة في النوم عند ذهابي إلى فراشي»، ثم فقرة «أعاني من مشكلة تناول الغذاء الصحي المناسب» بمتوسطات حسابية (٣,٧٦، ٣,٣٣، ٣,٢٦) على التوالي، أما فيما يتعلق بالبعد الخامس (مشكلات إدارية تنظيمية) فقد كانت أبرز المشكلات فقرة «يزعجني عدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات»، ثم فقرة «يزعجني قلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات الدراسية» تلتها فقرة «يزعجني ارتفاع أسعار الكتب الجامعية المقررة» بمتوسطات حسابية على التوالي (٤,٠٦، ٤,٠٣، ٣,٩٨)، والجدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأداة مشكلات الطلاب وأبعادها الفرعية.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أبرز مشكلات البعد الأول (مشكلات تربوية - تعليمية) هي فقرة «يستخدم بعض المدرسين في الكلية الطرق التقليدية في التدريس» وفقرة «أشعر بقلة الخدمات الإرشادية التي تقدم للطلبة من قبل الأساتذة» وفقرة «يزعجني إسناد بعض مواد التخصص للمدرسين غير المتخصصين» بمتوسطات حسابية على التوالي (٣,٧٥، ٣,٧٥، ٣,٧٦)، أما فيما يتعلق بالبعد الثاني (مشكلات اجتماعية) فقد كانت أبرز المشكلات ما يلي: «أجد صعوبة في إيجاد الصديق المخلص الوفي» ثم فقرة «أفخرج من مصارحة والدي بمشكلاتي الخاصة» ثم فقرة «أشعر بالرغبة في الانتقال إلى كلية وجامعة أخرى» بمتوسطات حسابية (٣,١٩، ٢,٩٥، ٣,٠١) على التوالي، وفيما يتعلق بالبعد الثالث (مشكلات نفسية) فقد جاءت فقرة «أشعر بالقلق والخوف من المستقبل المجهول» ثم تلتها فقرة «أخاف من الاختبارات» يليها فقرة «أخاف من الإخفاق الدراسي» بمتوسطات حسابية (٣,٧٧، ٣,٥٥، ٣,٤١)

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأداة مشكلات الطلاب وأبعادها الفرعية الخمسة.

الترتيب	الترتيب	البعد	الفرقة الحسابية	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	٢	مشكلات تربوية - تعليمية	٣,٣٠	٠,٥٥٩	٠,٦٦
٢	٥	مشكلات اجتماعية	٢,٥٧	٠,٦٤٦	٠,٥١٤
٣	٤	مشكلات نفسية	٢,٥٧	٠,٧٧٠	٠,٥١٤
٤	٣	مشكلات جسمية وصحية	٢,٩٩	٠,٥٠٠	٠,٥٩٨
٥	١	مشكلات إدارية وتنظيمية	٣,٦١	٠,٧٢٣	٠,٧٢٢
		الأداة ككل	٣,٠٠	٠,٤٧١	٠,٦٠

المالي ماليا وإداريا وأكاديميا، ومن ثم انضمامها المباشر إلى جامعة الملك خالد بأبها وبالتالي تجميد القبول فيها في جميع التخصصات، وتقلص عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس التدريجي، والضبابية التي سادت مصير الطلاب المتبقين وتعيينهم مستقبلا في مدارس وزارة التربية، خاصة أن الكلية تخرج تخصصات مختلفة في التعليم الابتدائي، وقرار وزارة التربية والتعليم قبل ذلك بعدم إلزام الوزارة بتعيين الطلاب الخريجين من كليات للمعلمين مثلما كان سابقا، هذه الظروف وظروف أخرى قد تكون قد ساهمت في إبراز هذه المشكلات بشكل عام.

ويعزو الباحث احتلال بعد (مشكلات إدارية وتنظيمية) في المرتبة الأولى إلى الأوضاع الاقتصادية لبعض الطلاب، وكثرة التزاماتهم، وضغط المقررات، والساعات في كل فصل، مما جعل ألمان الكتب عبثاً على الطالب، بالإضافة إلى عدم توافر استراحة للجلوس بين المحاضرات لنقص المرافق الموجودة، مما يشعر الطالب بالضيق في الوقت القليل المتاح للاستراحة.

كما قد تشعر قلة تجهيز القاعات التدريسية بأدوات ووسائل لازمة للدرس والتي تسهل عملية التعلم والتعليم الطالب بضيق أكبر، وقد تؤثر على انتباهه وتواصله وحماسه للتعلم.

أما المشكلات التربوية التعليمية والتي جاءت في المرتبة الثانية فقد شعر الطلاب بالضيق والضعف من

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) إلى أن بعد (مشكلات إدارية - تنظيمية) احتل المركز الأول في قائمة المشكلات بمتوسط حسابي (٣.٦١)، ووزن نسبي (٧٧.٢٪)، تبعه بعد (مشكلات تربوية - تعليمية) بمتوسط (٣.٣٠)، ووزن نسبي (٦٦٪)، يلي ذلك بعد (مشكلات جسمية وصحية) بمتوسط حسابي (٢.٩٩) ووزن نسبي (٥٩.٨٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد (مشكلات نفسية) بمتوسط حسابي (٢.٩٧)، ووزن نسبي (٥٩.٤٪)، وأخيراً كان بعد (مشكلات اجتماعية) بمتوسط حسابي (٢.٥٧)، ووزن نسبي (٥١.٤٪)، في حين بلغ المتوسط العام للأداة ككل (٣.٠٠)، ووزن نسبي (٦٠٪)، ويوضح من الجدول نفسه أن درجة وجود المشكلات لدى أفراد العينة قد بلغت أعلى من (٥٠٪) حسب للمعيار الموضوع في هذه الدراسة بالنظر إلى المتوسط العام للأداة ككل وأبعادها الفرعية.

وقد يكون مرد هذه النتيجة بشكل عام إلى أن الحياة الجامعية تختلف كما ونوعا عن الحياة المدرسية، فهي تحتاج من الطالب جهداً أكبر من المذاكرة والاطلاع خاصة في بعض التخصصات، كما أنها تشكل ضغطاً نسبياً على الطلاب الذين لديهم دافعية عالية لإكمال دراستهم العليا، أو التوظيف بعد التخرج وفي ظل أوضاع كليات المعلمين عموماً، وكلية المعلمين بأبها تحديداً من ناحية التغيرات التي طرأت على مسار الكلية بعد انضمامها إلى وزارة التعليم

هتد وأثناء هذه اليوم الدراسي، وقد يكون مرتبطاً بأمراض جسمية لدى الطالب نفسه مثل: أمراض السكر، أو الضغط، وأمراض الفدة الدرقية، أو حتى التهاب القولون العصبي خاصة في ظل بعض عادات الغذاء غير الصحية كتناول أطعمة دسمة قبل النوم مما قد يسبب الأرق وقلة النوم، ومع توافر عوامل نفسية واجتماعية وتربوية أخرى قد يزيد من هذه المشاكل تفاقمًا.

أما للمشكلات النفسية والتي جاءت في المرتبة الرابعة فهي تحتاج إلى اهتمام وهنية خاصة أن الجانب النفسي جانب مهم جداً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحاللات الأخرى، خاصة مشكلة الشعور بالخوف والقلق من المستقبل المجهول، والخوف من الإخفاق الدراسي، والاختيارات، وهذه المشاكل مرتبطة بمصير الطالب وتواصله في الدراسة، وتحديد مستقبله المهني، وتحتاج إلى اهتمام الجميع وخاصة في مجال الإرشاد الأكاديمي والتربوي والاجتماعي في الكلية والجامعة، ومن قبل أعضاء هيئة التدريس بهم استخدام الاختبارات كوسيلة تهديد، وتشجيع الطلاب على التعلم والإنجاز، والجبهات المسؤولة عن التوظيف لطمأنة الطلاب على مستقبلهم المهني بعد التخرج، وخلق التوازن بين سوق العمل والدراسة.

وأخيراً جاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المشكلات الاجتماعية قد يكون مصدرها الأسرة، وقد تكون

استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس التقليدية مما يجعل الروتين والرتابة تسيطر على جو المحاضرة، والتي قد تؤدي إلى ضعف الانتباه، وتلني الدافعية للتعلم، وقد تشمر الطالب بالتحمل، بالإضافة إلى اقتصار دور عضو هيئة التدريس على التدريس فقط، متناسياً أدواراً أخرى يجب أن يتصف بها المدرس الجامعي المعاصر، ومن أهمها المدرس كمرشد ومرجع للطلاب في النواحي الأكاديمية، والتعرف على بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب في الدراسة والمذاكرة، وتقديم النصح والإرشاد في هذا الصدد

كما أن مشكلة أكبر في هذه الناحية وهي إسناد بعض القرارات لغير المتخصصين، لإكمال النصاب، أو الحصول على إضافي، أو لعدم وجود المتخصصين، وتعد هذه المشكلة بالتعقيد من المشاكل التي تحتاج لوقف تفكير وإعادة نظر، لأن مثل هذه الأمور قد تنقص من جودة الأداء، وتضعف معايير الجودة الشاملة في الكلية والجامعة.

أما المشكلات الصحية والجسمية التي احتلت المرتبة الثالثة فيعزو الباحث احتلالها هذه المرتبة إلى أن بعضاً من هذه المشكلات قد يكون مرتبطاً بالمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، ولتحتاج إلى حلها بالحسبان من قبل المسؤولين في الجامعة، فقد تكون طبيعة المنطقة بارتفاعها العالي عن سطح البحر، ونقص الأكسجين فيها قد يؤدي إلى الشعور بالتحمل

دراسية واجتماعية ونفسية وذكورية أخرى قد تعمق نجاح الطالب وتقدمه، ومن هنا نجد أن جميع المشكلات مجتمعة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل المسؤولين في الكليات والجامعات، ونحتاج إلى وقفة تأمل وتفكير للخروج ببعض الحلول والتي تحد منها قدر الإمكان، لكي تصبح البيئة الجامعية جاذبة وممتعة للطلبة، تتيح لهم فرصة التعلم والإبداع، وتسهل شخصياتهم، وتتميز مهاراتهم في كافة المجالات.

وتمتصق هذه النتيجة مع ما جاء في معظم الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، وخاصة دراسات (البنّا والربيعي، ٢٠٠٦م؛ أبو عليا، ١٩٩٧م؛ أبو ناهية، ١٩٩٤م؛ العتيبي، ١٩٩٦م؛ الزهراني، ٢٠٠٥م؛ Wrenan, 1981; Williams, 1982).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأنها تعزى لسبب نوع التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونواتج اختبار (ت)، وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الطلاب للمشكلات على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وكذلك الدرجة الكلية للأداة، حسب متغير نوع التخصص (علمي، إنساني)، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

ناتجة أصلا عن المشكلات السابقة، والتي تواجه الطالب فعلا أكثر في البيئة الجامعية خاصة المشكلات التربوية، والإدارية والنفسية، والصحية، ويلاحظ في هذا المجال معاناة الطلاب من حيث إجهاد الصديق المخلص والسوي، والرغبة في الانتقال إلى جامعة أخرى، وصعوبة مصارحة الأهل في المشكلات الخاصة، وفي هذا الصدد تقع مسؤولية كبيرة على الأسرة من ناحية كيفية التعامل مع الابن في هذه المرحلة بالنظر إلى أنه في مرحلة المراهقة المتأخرة، والدور الفاعل للحوار في هذا الوقت، كما أن هناك دورا على الطالب في كيفية امتلاكه مهارات اجتماعية تحبب الآخرين به، وتجعله يختار الأصدقاء، ومسؤولية على الجامعة في محاولة توفير بعض الأنشطة الترويحية والتي تساعد على تفسير الروتين والتمطية في المحاضرات، وكل هذه الأمور قد تساعد الطلاب الذين يعانون صعوبة في التكيف الاجتماعي.

وتمتصق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدب النظري في هذه الناحية (أبو ناهية، ١٩٩٤م؛ Ham, 1997)، وذلك باعتبار التكيف مع الحياة الجامعية مطلباً أساسياً لنجاح الطلبة وتكيفهم واستمراره في الدراسة الجامعية والذي يتأثر بمشكلات عدة، منها: ضعف الإهداء المسبق لدخول المرحلة الجامعية، واختلاف الجو الجامعي عن جو التعليم في المدرسة، وتباين أساليب التدريس وطرق الاختبارات، فضلا عن مشكلات

الجدول رقم (٤): نتائج التحليلات لعنق الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير نوع التخصص للطلاب

المتغير	نوع التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات لثوية - علمية	علمي	٢,٢٦	٠,٥٦٦	٠,٢٧٤	٠,٧٠٩
	إنساني	٢,٣٣	٠,٦٠٥		
مشكلات اجتماعية	علمي	٢,٦٦	٠,٦٣٢	١,١٦٠	٠,٢٤٨
	إنساني	٢,٤٨	٠,٦٥٩		
مشكلات نفسية	علمي	٢,٠٤	٠,٧١٢	١,٦٠٢	٠,١١٩
	إنساني	٢,٥٢	٠,٨٦٥		
مشكلات صحية وجسمية	علمي	٢,٠٥	٠,٨١٠	١,٤٥٧	٠,١٤٧
	إنساني	٢,٨٥	٠,٧٧٠		
مشكلات إدارية تنظيمية	علمي	٢,٧٠	٠,٦٦٧	٢,١١٥	٠,٠٣٦
	إنساني	٢,٤٣	٠,٧٧٢		
للمشكلات ككل	علمي	٢,٠٢	٠,٤٥٥	٠,٦٠٣	٠,٤٧
	إنساني	٢,٩٧	٠,٥٠٨		

المشكلات الإدارية والتنظيمية والتي تتعلق بصعوبة الحصول على الكتب المقررة، وعدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات، وارتفاع أسعار الكتب المقررة، وقلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات، وهذا الأمر طبيعي إذا ما نظرنا إلى طبيعة المقررات العلمية، وصعوبتها، وغلاء أسعار كتبها، كما أن توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات والمختبرات ضروري لفهم واستيعاب محتويات المقرر، إضافة أن ضغط المقررات وصعوبتها، والجهد المبذول من قبل الطالب فيها يجعله يبحث عن أماكن للتنفيس الانفعالي والراحة في أوقات الفراغ بين المحاضرات نتيجة ضغط الدراسة والمقررات، وتحقق هذه النتيجة مع دراسة (البنّا والريسي، ٢٠٠٦م)، مع اختلافها معها في بعد مشكلات إدارية تنظيمية.

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب على بعد المشكلات الإدارية التنظيمية تعزى لخبر نوع التخصص وإصالح التخصص العلمي، إذ بلغ متوسط تخصص العلمي (٣,٧٠) مقابل المتوسط (٢,٤٣) لـلنوعي التخصص الإنساني، في حين لم تظهر فروق دالة في تقديرات الطلاب على بقية الأبعاد، وعلى للمشكلات ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات عامة لجميع الطلاب بقسمة الإنسانية والعلمي، ومما ترون منها بنفس الدرجة، وذلك لوجودهم تقريباً في بيئات وظروف اجتماعية واقتصادية وأكاديمية متقاربة، باستثناء بعد (مشكلات إدارية تنظيمية) فقد كانت الفروق لصالح ذوي التخصص العلمي، وهذا يدل على أن طلاب التخصصات العلمية يعانون أكثر من

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تميز بغير المستوى الدراسي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة وجود المشكلات لدى طلاب الكلية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، ونتائج اختبار (ت)، والجداول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجداول رقم (٥): نتائج إحصاء (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير المستوى الدراسي للأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	متغير المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربية - تعليمية	تدريس	٣,٣١	٠,٥٩٩	٠,٢١٣	٠,٨٢٧
	رابعة	٣,٢٩	٠,٥٥٣		
مشكلات اجتماعية	تدريس	٢,٥٨	٠,٦٦١	٠,١٨٥	٠,٨٥٤
	رابعة	٢,٥٦	٠,٦٣٦		
مشكلات نفسية	تدريس	٢,٩٤	٠,٨١٠	٠,١٩٩	٠,٦١٨
	رابعة	٣,٠٠	٠,٧٣٦		
مشكلات صحية - جسمانية	تدريس	٢,٩٦	٠,٨٠٢	٠,١٤٠	٠,٦٦٠
	رابعة	٣,٠١	٠,٧٩٩		
مشكلات إدارة تعليمية	تدريس	٢,٥٩	٠,٧٤٢	٠,١٤٧	٠,٦٥٥
	رابعة	٣,٦٤	٠,٧٠٦		
للمشكلات ككل	تدريس	٢,٥١	٠,٤٨٣	٠,١٨٠	٠,٨٥٧
	رابعة	٣,٠٠	٠,٤٦٤		

ودراسة الزهراتي (٢٠٠٥م) والتي أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى شيع المبركات باختلاف المستويات الدراسية ولصالح المستويات العليا. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تميز بغير الرتبة في التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل وأبعادها الفرعية الخمسة وفقاً لمتغير الرغبة في التخصص، ونتائج اختبار (ت)، والجداول رقم (٦) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات على جميع الأبعاد وعلى الأداة ككل تميز بغير المستوى الدراسي (ثالثة، رابعة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المشكلات مشتركة وواحدة لكلا المستويين خاصة وأن العمر الزمن بين المستويين متقارب، وهمومهم مشتركة، والبيئات والظروف التي يعيشون فيها متشابهة، مما يجعل معاناتهم من المشاكل واحدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ألبنا والريمي، ٢٠٠٦م)، ويختلف مع دراسة العيسوي (١٩٨٩م)،

الجدول رقم (٦). نتائج التحليلات لدرجة الفروق في تأثير المشكلات حسب محور الرغبة في التخصص للطلاب على الأداء ككل وأبعاده الفرعية.

الحد	الرغبة في التخصص	العدد	للتوسط الحسابي	الاختلاف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات لدرية - تعليمية	أرغب	١٢١	٣,٢٦	٠,٥٤٨	٢,١٥٩	٠,٠٠٣٣
	لا أرغب	٢٢	٣,٥٤	٠,٥٧١		
مشكلات اجتماعية	أرغب	١٢١	٢,٥٢	٠,٦٢٧	٢,٢٠٢	٠,٠٠٢٣
	لا أرغب	٢٢	٢,٨٦	٠,٦٨٦		
مشكلات نفسية	أرغب	١٢١	٢,٩٠	٠,٧٣٢	٢,٧٠٢	٠,٠٠٠٨
	لا أرغب	٢٢	٣,٣٧	٠,٨٦٥		
مشكلات صحية وجسدية	أرغب	١٢١	٢,٩٢	٠,٧٢٣	٢,٢٩٠	٠,٠٠٢٤
	لا أرغب	٢٢	٣,٢٤	١,٠٥٨		
مشكلات إدارة تطبيقية	أرغب	١٢١	٣,٥٦	٠,٧٤٠	٢,٢٧٧	٠,٠٠٢٥
	لا أرغب	٢٢	٣,٩٣	٠,٥٣٢		
للمشكلات ككل	أرغب	١٢١	٢,٩٥	٠,٤٤٦	٢,٩٨٣	٠,٠٠٠٤
	لا أرغب	٢٢	٣,٢٧	٠,٥٢٤		

يضع من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تأثيرات الطلاب للمشكلات على جميع المجالات وعلى الأداء ككل تعزى لتغير الرغبة في التخصص (أرغب، لا أرغب) وتصلح الطلاب الذين لا يرغبون في التخصص، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لمستويات لا أرغب (٣,٥٤، ٢,٨٦، ٣,٣٧، ٣,٢٤، ٣,٩٣) على التوالي، مقابل المتوسطات (٢,٩٢، ٢,٩٠، ٢,٥٢، ٢,٩٢، ٣,٥٦) لمستويات أرغب، وللمشكلات ككل بلغ المتوسط الحسابي لمستوى لا أرغب (٣,٢٧)، مقابل للمتوسط الحسابي (٢,٩٥) لمستوى أرغب في التخصص، وهذا يدل على أن درجة شيع المشكلات للطلاب الذين لا يرغبون في

تخصصاتهم أكبر من الطلاب الذين يرغبون فيها، وهذا يعزوه الباحث إلى أن هؤلاء الطلاب قد يكونون أجبروا على تخصصات معينة من قبل أسرهم لربط مثلاً التخصص بسوق العمل، مثل تخصصات الرياضيات، والعلوم، والحاسب، خاصة أن الباحث قد سبق ودرس هذه التخصصات، ولاحظ وسمع ذلك من حديث بعض الطلاب وخاصة أثناء ممارسة العمل في لجنة الإرشاد الطلابي، ولجان أخرى وثيقة الصلة بمقاييل الطلاب، مما يزيد من الأعباء والضغط النفسي والاجتماعية والصحية عليهم، الأمر الذي ينتج عنه زيادة مشكلاتهم وصعوبة تكيفهم مع الجامعة، وطبيعي أن تقلنى دافعتهم هؤلاء الطلاب

(٢٠٠٩م)، والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الناقمية نحو التعلم لصالح الطلاب الراغبين في تخصصاتهم مقابل الطلاب غير الراغبين. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تنبؤ لمعوق قلق الحصول على الوظيفة بعد التخرج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للأداة ككل وأبعادها الفرعية الخمسة وقسمتها لقلق الحصول على وظيفة بعد التخرج، ونتائج اختبار (ت)، والجداول رقم (٧) يوضح ذلك.

نحو التعلم، وتزيد ضغوطهم النفسية، وقد يخافون من الإخفاق الدراسي، ويسود لديهم قلق الاختبارات، ويشعرون بصعوبة فهم بعض المفاهيم والمصطلحات الدراسية، وصعوبة في التكيف، مما يؤثر على دوافعهم الذاتية، لبدلاً أن يكون هناك متعة في التعلم، يتحول هذا التعلم إلى عامل متعب وغير مرغوب، وعدم الرغبة في الشيء. قد تجعل المعلم متاعلاً على عمل هذا الأمر، ويبقى يتعلم ويظهر عدم الارتياح تجاهه، لذا فمن المنطقي أن تزداد المشكلات وتكون أكثر شيوعاً لدى الطلاب غير الراغبين في تخصصاتهم، ويتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الأول في الدراسة الحالية، ومع ما توصلت إليه دراسة القضاة والزعبي

الجداول رقم (٧). نتائج اختبار (ت) لفروق الفروق في تقدير المشكلات حسب معوق قلق الحصول على الوظيفة بعد التخرج على الأداة ككل وأبعادها الفرعية.

الحد	الحصول على الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	معوى الدلالة
مشكلات تربية - تعليمية	قلق	١١١	٣,٣٦	٠,٥٥١	٣,٤٨٣	٠,٠٠١
	غير قلق	٣٢	٣,٠١	٠,٤٩١		
مشكلات إحصائية	قلق	١١١	٢,٦٢	٠,٦٢٩	١,٦٧٣	٠,٠٩٧
	غير قلق	٣٢	٢,٤١	٠,٦٨٤		
مشكلات نفسية	قلق	١١١	٣,١٦	٠,٢٠٠	٤,٧٥٥	٠,٠٠١
	غير قلق	٣٢	٢,٤٤	٠,٧٧٤		
مشكلات صحية وجسدية	قلق	١١١	٣,٠٨	٠,٢٧٨	٢,٧٣٦	٠,٠٠٧
	غير قلق	٣٢	٢,٦٥	٠,٨٠١		
مشكلات إدارية تنظيمية	قلق	١١١	٣,٦٩	٠,٦٦٢	٢,٣٨٢	٠,٠٠٢٠
	غير قلق	٣٢	٣,٣٥	٠,٨٦٨		
المشكلات ككل	قلق	١١١	٣,٠٨	٠,٤٥٩	٣,٩٤٠	٠,٠٠٠
	غير قلق	٣٢	٢,٧٣	٠,٤٠٨		

الطلاب يدرسون بعض التخصصات الراكدة والتي عليها الطلب قليل، مما يجعل الضغوط النفسية تزداد وبالتالي يزيد خوف وقلق الطالب من المستقبل المجهول، وإذا ما نظرنا إلى أغلبية أفراد البيئة نجد أنهم من ذوي الدخل المتوسط، وبالتالي هدفهم الرئيسي من الدراسة الحصول على وظيفة لإعالة أنفسهم، وأسرهم، وتحقيق أهدافهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القضاة والزعبي، ٢٠٠٩م) في هذه الناحية، ويمكن تفسير عدم تأثر المشكلات بمستوى عدم القلق في الحصول على وظيفة مستقبلاً لدى البعض على بعد (مشكلات اجتماعية)، بأن الطلاب الذين قد يكونون من ذوي الدخل العالي، أو الذين يملك آباؤهم مصالحي خاصة، موجود فيها شواغل جاهزة لأبنائهم، أو حتى إمكانية مواصلة دراستهم العليا، قد تجعلهم غير قلقين في هذه الناحية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لخصائص المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات أداة المشكلات وأبعادها الفرعية تبعاً لمعدل المعدل التراكمي، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لخصائص المعدل التراكمي على وظيفة مستقبلاً على المشكلات ككل، وعلى جميع أبعاد الأداة، ما عدا بعد (مشكلات اجتماعية)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح الطلاب القلقين في الحصول على وظيفة بعد التخرج، حيث بلغ متوسط بعد (مشكلات تربوية - تعليمية) (٣.٢٩)، مقابل (٣.٠١) لغير القلقين، وبعد مشكلات نفسية (٣.١٢)، مقابل (٢.٤٤) متوسط غير القلقين، وبعد مشكلات صحية وجسمية (٣.٠٨)، مقابل المتوسط (٢.٦٥) لغير القلقين، وبعد مشكلات إدارية تنظيمية (٣.٦٩)، مقابل المتوسط (٣.٣٥) متوسط غير القلقين في الحصول على وظيفة بعد التخرج، وعلى الأداة ككل (٣.٠٨) للقلقين، مقابل المتوسط (٢.٧٣) لغير القلقين، وتدل هذه النتيجة على أن الطلاب الذين لديهم قلق في الحصول على وظيفة بعد التخرج تكون مشاكلهم أعلى من الطلاب الذين ليس لديهم قلق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب الجامعيين عموماً يدرسون ليتخرج، ويحصل في النهاية على وظيفة، أو عمل مرتبط بمجال دراسته، لذا فإن الطالب أصبح مدركاً في هذا الوقت أن الوظيفة تعد الفيصل في النهاية الذي يشمره بالراحة والاستقرار، وقد يكون بعض

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير طلاب كلية المعلمين لمشكلاتهم حسب معذرتهم التراكمية

الحد	مصدر التباين	المجموع للدرجات	درجات الحرية	جسوت للدرجات	قيمة ف	معنى الدلالة
مشكلات تربوية - تعليمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢,٧٣٢ ٤١,٩٠٦ ٤٤,٦٣٤	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٩٩١ ٠,٢٩٩	٢,٠٤٢	٠,٠٠٣١
مشكلات اجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢,٠٠٩ ٥٧,٢١٠ ٥٩,٢١٩	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٦٧٠ ٠,٤٦٢	١,٦٢٧	٠,١٨٦
مشكلات نفسية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١١,٠٣٣ ٣٢,٠٩٧ ٤٣,١٣٠	٣ ١٣٩ ١٤٢	٢,٦٧٨ ٠,٥٦٦	٩,٩٩٣	٠,٠٠٠٠
مشكلات جسدية وصحية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٤,٢٠٣ ٨٦,٧٨٦ ٩٠,٩٨٥	٣ ١٣٩ ١٤٢	١,٤٠١ ٠,٦٦٤	٢,٧٤٤	٠,٠٠٨٦
مشكلات إدارية تنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١,٠٠٣ ٧٣,٣٠٩ ٧٤,٣١٢	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٣٣٨ ٠,٥٧٧	٠,٦٣٤	٠,٠٠٩٤
الأداة ككل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢,٢٥٠ ٢٩,٢٦٩ ٣١,٥٢٠	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٧٥٠ ٠,٣٩١	٣,٥٦٢	٠,٠٠٩٦

وجيد جداً) ومستويات (جيد ومقبول) على بعدي مشكلات تربوية - تعليمية ومشكلات نفسية وعلى للمشكلات ككل وذلك لصالح مستويات التحصيل (جيد ومقبول)، كما يظهر في المتوسطات في الجدول رقم (٩)، وهذا يعني أن حجم ونسبة شيوخ المشكلات التعليمية والنفسية والمشكلات ككل أعلى لدى فئات التحصيل التي تقلدونها أقل من جيد جداً (جيد ومقبول)، وهذه النتيجة منطقية لأن هؤلاء الطلاب نتيجة انخفاض معدلاتهم التراكمية تزداد مشكلاتهم الأكاديمية من مثل: الشكوى من صعوبة المقررات، ولهم بعض

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات تعزى إلى المعدل التراكمي، وذلك على بعدي (مشكلات تربوية - تعليمية)، وبعد (مشكلات نفسية)، وعلى الأداة ككل، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتقدير المعدل التراكمي على بقية الأبعاد، ولعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدل التراكمي، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات التحصيل (يمتاز

الجدول رقم (٩). دلالات الفروق بين المتوسطات لاستجابة الطلاب على بعض مجالات الأداء، وعلى الأداة ككل تبعاً لمحو الأمية للطلد التركيبي للطلاب باستخدام اختبار شيبه للمقارنات المتعددة.

المتغير المربع	المتوسط الحسابي	معدل	جيد جداً	جيد	مقبول
مشكلات تربوية - تعليمية	٢,٦٩	—	٠,١٥	٠,٣٦	٠,٤٥
	٣,١٤	—	—	٠,٢٢	٠,٢٠
	٣,٣٥	—	—	—	٠,١٩
	٣,٤٤	—	—	—	—
مشكلات نفسية	٢,٣٢	—	٠,٣٩	٠,٨١	٠,٨١
	٢,٦٢	—	—	٠,١٥	٠,٥٠
	٣,١٣	—	—	—	٠,٢٠
	٣,١٣	—	—	—	—
المشكلات ككل	٢,٧٣	—	٠,١٠	٠,٣٥	٠,٣٣
	٢,٨٦	—	—	٠,٢٥	٠,٢٣
	٣,٠٨	—	—	—	٠,١٦
	٣,٠٩	—	—	—	—

النافعية عند واينر (winner, 1990) في المزو السببي، فهو يرى أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يكون عزوهم داخلياً، وقلقهم متوسطاً، وسيطر عليهم الميل نحو النجاح والإنجاز، يمسك الطلاب متدني التحصيل الذين عزوهم خارجي، ويميلون أكثر نحو الخوف من الفشل، وتتنق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني، ٢٠٠٥م)، وتحظف مع دراسة (المناسوي، ١٩٨٩م؛ القرازة والرفيع، ٢٠٠٤م).

الوصفات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة ومناقشتها فإن الباحث يوصي بما يلي:

— ضرورة تفعيل اللجان التي تدرج تحت مسمى الجامعة، مثل: لجنة الإرشاد الأكاديمي، لجان التسجيل،

المقاهيم والمصطلحات العلمية، وضعف التركيز، والنسيان بسرعة، وتلني التحصيل الدراسي بشكل عام، فالطالب الذي تقديره جيد يكون خائفاً من الإخفاق الدراسي والنزول إلى معدل مقبول، أو رقع معمله إلى جيد جداً، وهذا كله يسبب له ضغوطاً نفسية أكثر، والطالب الذي تقديره مقبول يكون خائفاً عادة من الرسوب، وبالتالي التهديد بالفصل من الجامعة، وهؤلاء الطلاب يترضون للتأثير نفسياً وصحياً وجسدياً واجتماعياً أكثر من أصحاب التقديرات العالية، هذا بالإضافة إلى أن أصحاب التقديرات المنخفضة قد لا يستطيعون مواصلة دراساتهم العليا، أو المنافسة في سلم الوظائف بعد التخرج، مما يسبب لهم قلقاً وخوفاً من المستقبل المجهول، وهذا يتفق مع الأدب التربوي لنظرية

غرار الدول المتقدمة ما أمكن ذلك، مع العمل على إيجاد التوازن بين سوق العمل والتخصصات في الجامعة.

— مراعاة أهمية رغبة التخصص عند اختيار الطالب تخصصه سواء من قبل أسرته، أو من قبله نفسه، لما لذلك من أهمية مستقبلية تتعلق بتعلمه وتكيفه، وتفوقه في الجامعة.

— الدعوة إلى مؤتمر تشترك فيه جامعات عربية ودولية، تبحث أجنثته في مشكلات الشباب الجامعي (أسباب، ومشكلات، حلول وعلاج)، وتزويد رؤساء الجامعات بأهم النتائج والتوصيات.

— تفعيل الأنشطة الجامعية، وخاصة تلك الأنشطة التي تساعد على تغيير الروتين والتمعية في المحاضرات، والبرنامج الدراسي، مثل الأنشطة الفنية، والمهارية، والاجتماعية والرياضية، مع توفير دورات تدريبية مجانية، ومحاضرات وندوات للطلاب، تتضمن تدريبهم على بعض المهارات الاجتماعية، والدراسية، ومهارات النجاح والتفوق، وأهمية التنازل، وخطورة التشاوم، والإبداع وحل المشكلات... الخ.

— إجراء المزيد من الدراسات عن هذا الموضوع على عينات مشابهة في جامعات سعودية وعربية مع تناول متغيرات لم تناولها الدراسة الحالية كمستغير الجنس، ومستوى الدخل، ومكان الإقامة، ودراسة العلاقة بين هذه المشكلات ودافعيتهم نحو التعلم.

لجنة الجودة، لجنة التطوير والتطوير، من أجل السعي نحو اكتشاف المشكلات والصعوبات الدراسية والنفسية والإدارية التنظيمية، والاجتماعية التي تواجه الطلاب، ووضع آليات وبرامج للتعامل معها وحلها..

— إنشاء قسم خاص لمعالجة مشاكل الطلاب والعمل على حلها، ويمكن أن يتضمن في بنيتة عيادة نفسية، وعيادة طبية للجامعة.

— تنظيم برامج وندوات إرشادية للطلاب في الجامعات وخاصة الجدد منهم، لتعريفهم بأفضل الأساليب التربوية والنفسية للمذاكرة والتفوق الدراسي.

— ضرورة حث أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على التنوع في أساليب التدريس، وإيجاد بدائل جديدة لطرق التدريس التقليدية، وتبصيره بعلوم الإرشادي للطلاب والذي يعد من مقومات الأستاذ الجامعي للعاصر.

— العمل على إسناد مواد التخصص للمحاضرين المتخصصين، وتوفير المقرر الدراسي قبل البدء في الفصل الدراسي، مع ضرورة أن تكون أسعاره رخيصة في متناول أيدي الطلاب، وتتوافق مع إمكانياتهم الاقتصادية.

— توفير أماكن مناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات للترويح عن النفس، ومن ضغط اليوم الدراسي، مع تجهيز القاعات الدراسية بأحدث الوسائل والأدوات والتي تؤدي إلى التعلم الفعال.

— إيجاد فرص عمل للشباب الجامعي أثناء الدراسة وبعد التخرج، تغطي احتياجاتهم المالية على

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عليا، محمد مصطفى. دور الجامعات الأردنية في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة: حجم التأهيل، فاعليته، مشكلاته. بحث مقدم في المؤتمر التربوي دور كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٧م، ص ٧٦٢-٧٨٢.

أبو عليا، محمد وسامح، محافظة. «مشكلات طلبة الجامعة الباشمية كما يراها الطلاب أنفسهم». مجلة دراسات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٥٠م، ع (٢٤)، (١٩٩٧م)، ص ٥١٧-٥٣٤.

أبو ناهية، صلاح الدين. «مشكلات طلبة جامعة الأزهر في غزة». مجلة التصويم والقياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر بغزة، ع (٤)، (١٩٩٤م)، ص ١٤١-١٥٨.

الينا، أنور واليهي، هاشم. «مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة». مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٤م، ع (٢)، (٢٠٠٦م)، ص ٥٠٥-٥٣٧.

القل، شادية ولبيل، رمزي. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك». مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة اليرموك، ع (٢)، ١٩٨٨م.

الرفوع، محمد والمقارعة، أحمد. «التكيف وعلاقته بالتصصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى

طالبات تربية الطفل بكلية الطفلة الجامعية في الأردن». مجلة جامعة دمشق، ٢٠م، ع (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ١١٨-١٤٢.

الزهراني، حسن بن علي. المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين الآخرين في التصصيل الدراسي في ضوء بعض المفاهيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٥م.

عبد الحميد، إبراهيم شوقي. «مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة». مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٨م، ع (١)، (٢٠٠٢م)، ص ٣٩-٩٦.

عبد الحميد، أحمد ربيع. «بعض المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم في السعودية». مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع (٥٤)، (١٩٩٦م)، ص ٥٥-٩٥.

عبد اللطيف، حسن. «الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت». مجلة التربية، جامعة الكويت، ١١م، ع (٤٣)، (١٩٩٧م)، ص ٣٠٣-٣٤٣.

العبي، أحمد. «آراء عينة من الشباب الجامعي في مدى انتشار بعض المشكلات في صفوف الشباب».

- ص ١١٠ - ١٤٠،
معروف، صالح، مشكلات طلبة كلية التربية بجامعة
الموصل، مجلة التربية، جامعة الموصل،
ع (٦)، (١٩٨١م)، ص ٤٩ - ٧٩.
لانياً: المراجع الأجنبية
- Han, H. Study of the Adjustment of Korean students
of Area Pennsylvania, DAI, 79 - 8637
AAC9708953, and Feb, 1999.
- Rahman, S and Hasan, Q. Tension is a factor in
evaluation of past, present and future state of
affairs, *Indian Journal of clinical psychology*,
10(2), 257 - 262, 1984.
- Siryk, K.B. Identification of High Risk college
students, DRAFT Conference Journal
Enouncement paper, 150, 1981
- Vancalsterk, K and Nutting, M. Affecting attitude
to word the personal future: Impact on motivation
in high school boys, *American Journal of
psychology*, 100(1), 1 - 13, 1989.
- Wetner, B. History of Motivational Research in
Education. *Journal of Educational
Psychology*, (82, 616 - 622, 1990.
- Wengler, L. Self-image and predication about
future events, *Scandinavian Journal OF
Psychology*, 23(2), 153 - 155, 1982
- Williams, Duncan university students perception of
their problems, *Journal of specialists for group
work*, p 23, New York, 1982
- Wilson, B. Problem of university Adjustment
Experienced Under - grand autism in a
Development country, *Journal Higher Education*,
3(13), 1989.
- Wreanan, H. Youth problems constructive approach
counseling, *Personal and guidance Journal*, New
York, pp.349 - 355, 1981
- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،
جامعة الإمارات، م ١٢، ع (٢)، (١٩٩٦م)،
ص ١٤٩ - ١٧٢.
- علي، عيسى. المشكلات المختلفة لدى طلبة دبلوم
التأهيل التربوي، دراسة مونوغرافية في كلية
التربية بجامعة البصرة. مجلة جامعة دمشق،
م ٢٣، ع (١)، (٢٠٠٧م)، ١١ - ٤٨.
- المصاوي، عهد الرزاق. مشكلات طلبة جامعة العلوم
والتكنولوجيا الأردنية. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة اليرموك، أريد - الأردن،
١٩٨٩م.
- القضاة، محمد والفروزي، محمد. أساسيات علم النفس
التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار الحامد
للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.
- القضاة، محمد والزهري، أحمد. تأثير بعض المتغيرات
على دافعية التعلم لدى طلاب جامعة البلقاء
التطبيقية الأردنية وجامعة الملك خالد
السعودية. المجلة العلمية، جامعة لنصورة،
ع (٧)، ٢٠٠٩م.
- الليل، محمد جعفر. «دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة
بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات
جامعة الملك فيصل في السعودية». المجلة
العربية للتربية، م ١٣، ع (١)، (١٩٩٣م)،

Problems of students at Teachers' College, King Khalid University , Abha, from their perspectives in terms of some variables

Mohammad F. Al- Qudah

Associate professor Department of psychology

Education College, King Saud University

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box. 2458, Postal Code 11451

E-mail: mohalqadah2006@yahoo.com

(Received 25/4/1431H; accepted for publication 1/12/1431H.)

Key Words: problems students, teachers college, king Khalid University.

Abstract. The current study aims to identifying major problems that facing teacher students college at King Khalid University in bha, Saudi Arabia, from the their perspectives, and Determine whether the degree of these problems vary depending on variables field of study, educational level, and the desire in specialization, future job anxiety achievement. A survey of students 'problems was prepared , which contains five dimensions (educational, Social , psychological , physical health, and organizational problems), the data was collected from a sample of (143) students at at King Khalid University Results indicated that the students 'problems were rank-ordered as follows.

Organizational problems, educational problems, physical health psychological problems and finally, Social problems. Statistical significant differences were found in organizational problems due to type of specialization favors those with scientific field. Also the differences were found in full scale according to the desire of specialization , meanwhile, the anxiety of future job after graduation effects the presence of all problems except social problems.

According to students' achievement a statistical significant differences were found in the educational and psychological problems favors good and passed students compared with very good and excellent students. The analysis showed non- significant differences in students problems due to their academic level. The study concluded with recommendations.

سفر المدين (حكمه وأثره)

محمد بن عبد الله الملا

الأستاذ المشارك بقسم الثقافة الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: m.m388@hotmail.com

(قدم للنشر في ١١/١١/١٤٣١هـ؛ وقيل للنشر في ١/٤/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: سفر، معين، حين، حكم السفر، حكم الدين.

ملخص البحث: يهدف البحث إلى بيان حكم سفر المدين، ثم بيان الأثر المترتب على سفره في الحال التي لا يجوز له فيها السفر. وقد ظهر أنه يجوز للمدين السفر بإذن الدائن مطلقاً، وأنه لا يجوز للمدين الموسع السفر بنهر إذن الدائن إذا كان الدين حالاً. وأما إذا كان الدين موبلاً، وقد خُفّ وقاه لَدَيْهِ، فإنه يجوز له السفر بلا إذن الدائن، سواء كان السفر يقلب عليه السلامة، أو كان غرضاً لا يقلب عليه السلامة كمن يسافر للجهاد.

وأما إن كان المدين معسراً - لا يجد وفاء لَدَيْهِ الحال، أو لم يَخْلُف وفاء لَدَيْهِ للرجل - وأراد سفرًا غير غرض، فإنه يجوز له السفر بلا إذن دائنه. وأما إذا أراد سفرًا غرضاً، فلا يجوز له إلا بعد أن يأذن له الدائن.

كما ظهر أنه متى خالف المدين مسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، فإنه يُعد حاصياً بسفوره، ويجب أن لا يجوز له أن يتخص في سفره مطلقاً. ومتى سافر للمعسر وأجرم بالنسك، فإنه يلزمه إقامه، ولا يجوز له أن يتحمل منه، كما لا يملك الدائن أن يملكه منه. وإذا سافر للجهاد بلا إذن، وتلب من عصبائه قبل انتفاء الزحفين، وجب عليه الرجوع، وإن كان بعد انتفاء الزحفين، فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف.

ملفحة

فإن حاجة الناس إلى الاستدانة والشراء بالأجل

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

قائمة، وقد جاءت نصوص الوحيين بإباحة ذلك متى كان المستدين قاصداً الوفاء، وأرشدت إلى توثيقه، وحضت على وجوب أدائه، فقال عز شأنه: ﴿يَكْفِيهَا

كل مذهب، مقدماً القول الراجح - حسب ما يظهر لي - مرتباً للمذاهب في كل قول حسب الترتيب الزمني لوجودها: الحنفي، ثم المالكي، ثم الشافعي، ثم الحنبلي، وأثبت الأقوال بذكر الأدلة، مبيناً وجه الاستدلال، وقالياً كل دليل بما ورد عليه من مناقشة إن وجدت، ثم الجواب عنها، فإن كانت المناقشة والجواب عنها مما وقفت عليه من كلام أهل العلم قلت: ثوقش، وأجيب، ثم أحلت على المصدر في الحاشية، وإن كان بحسب ما ظهر لي قلت: يمكن أن يُناقش، ويمكن أن يُجاب.

هذا وقد عزوت الآيات القرآنية إلى سورها في المصحف، مع بيان رقم الآية، وخرّجت الأحاديث والآثار من كتب السنة، فإن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما اكتفيت بذلك، وإن كان في غيرهما خرجته من مقلته، وبينت درجته بنقل كلام أهل الحديث فيه.

والله أسأل التوفيق للصواب، والهدى للرشاد، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد

وفيه التعريف بمفردات عنوان البحث

أولاً: تعريف السفر

السفر في اللغة: قطع المسافة^(١). وفي الاصطلاح:

(١) انظر: الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٢/٦٨٥ ابن منظور، *

الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَذَكَّرْتُمْ بَشْرًا لَّنْ أَتْلُوهُ سُبْحًا فَاسْتَبِشْرُوا^(٢) (البقرة: ٢٨٢)، وقال - صلى الله عليه وسلم - : فمن أخذ أموال الناس يريد أداءها أدى الله عنه، ومن أخذها يريد إتلافها أتلفه الله^(٣).

ولما كان للمدين أثر في تقييد حرية المدين، من جهة الحلولة بينه وبين السفر في أحوال خاصة وطبياً لشروط معينة، ومعنى مخالف المدين وسافر في تلك الحال التي يكون ممنوعاً عنها ترتب أثر على ذلك، لذا رأيت أن أتناول هذا الموضوع بهذا البحث الذي سمّيته (سفر المدين حكمه وأثره)، وقد انتظم في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وبيان ذلك على النحو الآتي:

- التمهيد: في التعريف بمفردات عنوان البحث.
- المبحث الأول: سفر المدين بإذن الدائن.
- المبحث الثاني: سفر المدين بلا إذن الدائن.
- المبحث الثالث: أثر سفر المدين بلا إذن الدائن.
- الخاتمة: وفيها أبرز النتائج، وأهم التوصيات.

منهج البحث وإجراءاته

اتبعتُ المنهج الاستقرائي في جمع الأقوال الفقهية وأدلتها، وتحليلها ومناقشتها من خلال المنهج الاستنتاجي المتبع في كتابة البحوث العلمية.

وقد اقتصر في عرض الخلاف على كتب المذاهب الأربعة، معتمداً في التوثيق على أمثات كتب

(١) أخرجه البخاري، ١٤٠٠هـ، ٢/١٧١، ح (٢٣٨٧) -

كتاب الاستعراض، باب من أخذ أموال الناس يريد أداءها أو إتلافها.

المعنى اللغوي، فقد استعمل الفقهاء لفظ (المدين) فيمن عليه دين^(١٠).

ثالثاً: تعريف الحكم

الحكم في اللغة: مصدر حَكَمَ يَحْكُمُ، يأتي (بضم الحاء، وقتعها)، فالحُكْمُ (بالضم) يأتي بمعنى: القضاء^(١١)، ومعنى: العلم والفق^(١٢). وأما الحُكْمُ (بالفتح) فيأتي بمعنى: التسع^(١٣).

والحكم في الاصطلاح معناه: إسناد أمر إلى آخر إيجاباً أو سلباً^(١٤). إيجاباً مثل قولك: محمد رسول الله، وسلباً مثل قولك: مسيلة ليس برسول.

والمراد بالحكم هنا: الحكم الشرعي، وهو في اصطلاح الأصوليين: خطاب الشرع المتعلق بفعل المكلف بالانقياد، أو التخيير^(١٥).

وأخيراً: تعريف الأثر

الأثر في اللغة يأتي لعدة معانٍ، منها: العلامة

اتفقت المذاهب الفقهية على أن الأسفر الذي حلفت عليه الأحكام الشرعية هو: قطع مسافة مخصوصة^(١٦)، وهي من جهة الزمن: إما ثلاثة أيام كما هو مذهب الحنفية^(١٧)، وإما يوم تام كما هو مذهب المالكية^(١٨)، وإما يومان كما هو مذهب الشافعية^(١٩)، والحنابلة^(٢٠).

ثانياً: تعريف المدين

المدين في اللغة هو: من عليه الدين.

يقال: رجل مدين ومدين ومدينون^(٢١).

ويطلق المدين على الشيء الذي يعامل به إلى أجل، فيقال: تابت فلاتاً، إذا عاملته تبتاً، إما أخذاً وإما إعطاءً^(٢٢).

والمعنى الاصطلاحي (للمدين) لا يختلف عن

١٤١٢هـ، ٢٧٧/٦، مادة سفره فيهما.

(٣) انظر: الكاساني، دت، ١٩٣/١، قسري، ١٤٢٥هـ، ٣٧٧/١، الجمل، ١٤١٧هـ، ١٤٠٤/٧، المسراي، ١٤٢٠هـ، ٢٦٤/١.

(٤) انظر: الرقيني، ١٤١٠هـ، ٨٦/١، الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٥٠٦/١-٥٠٧/١، صبر القشيرة، ١٤٢٦هـ، ١٩٠/١.

(٥) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٢١٢/١، ابن رشد الحفيد، ١٤٠٦هـ، ١٦٧/١، الخطاب، ١٤١٢هـ، ١٤٢/٢.

(٦) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١٤٢/١، النووي، ١٤١٢هـ، ١٣٨٥/١، الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٥/٢.

(٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٠٦/٣، ابن مفلح، دت، ١٠٧/٢، اليهودي، دت، ٥٠٤/١.

(٨) انظر: الأزهر، ١٣٨٤هـ، ١٨٤/١٤، مادة دنان.

(٩) انظر: ابن فارس، ١٤١١هـ، ٣٢٠/٢، القسري، ١٤٠٤هـ، ص ٢٠٠، الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٢١١٧/٥،

مادة دين؛ في الجمع.

(١٠) انظر: الجندي، ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٠.

(١١) انظر: ابن سيده، دت، ٢١٤/١٧/٣، الأزهر، ١٣٨٤هـ، ١١١/٤، الجوهري، ١٤٠٧هـ، ١١٩٠/٥، ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧٠/٣، مادة قضى.

(١٢) انظر: الأزهر، ١٣٨٤هـ، وابن منظور، ١٤١٧هـ، (لواضع الساجدة).

(١٣) انظر: الأزهر، ١٣٨٤هـ، (لواضع الساجدة)؛ ابن فارس، ١٤١١هـ، ٩١/٢، ابن منظور، ١٤١٧هـ، ٢٧٠/٣، مادة حكم.

(١٤) انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٦٥، للتاي، ١٤١٠هـ، ص ٢٩١.

(١٥) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ١١٧/١.

وسواء كان الدين حالاً، أم موجلاً، وذلك متى تحقق ما يلي:

١ - أن يكون الآن مكلفاً رشيداً، فلا حيرة بإذن الصغير، والمجنون والسفيه وذلك حينما يكون الدين له^(١٩).

٢ - أن يكون الإذن باللفظ، فلا يكتفى بمجرد سكوت الدائن وعلمه بسفر للمدين^(٢٠).

فيذا تحقق ذلك جاز للمدين السفر اتفاقاً^(٢١) وذلك لأن النزع كان لأجل حقه، وقد أسقطه برضاه - وهو من أهل الإذن - فيزول النزع^(٢٢).

التي يخلفها الشيء، فأكثر السيف: ضربته، ويقال: أغر بجبينه السجود، وأغر فيه السيف، وبأي أيضاً بمعنى: النتيجة، أي: الحاصل من الشيء^(٢٣).
والمقصود بالآثر هنا: ما يترتب من أحكام على سفر المدين في الحال التي يكون ممنوعاً فيها من السفر.

المبحث الأول

سفر المدين بإذن الدائن

اتفق الفقهاء - رحمهم الله تعالى - على أنه يجوز للمدين السفر بإذن داتته مطلقاً^(٢٤)، سواء ترك وفاة لدينه، أم لا. وسواء كان السفر غزواً^(٢٥)، أم لا.

طريق خطر. انظر: الفيدي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤
التنوي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨. وغير الخوف كالسفر للتجارة والزيارة. انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٨/٦.

(١٩) أما إذا كان الدائن ليس من أهل الإذن حرم السفر على الدين ولو الآن، ولا يجوز لوليه أن يأذن بالسفر، لأن ذلك ليس في مصلحته. انظر: ابن حجر البيهقي، دت، ٢٣٢/٩، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨، الدماطي، دت، ١٩٦/٤.

(٢٠) انظر: الملياري، دت، ١٩٦/٤.
وقال بعضهم: أو ظن رضاه. انظر: ابن حجر البيهقي، دت، ٢٣٢/٩، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨.

وقال بعضهم: إن حرمة السفر على المدين تكون عندما يصرح الدائن بالنزع، وأما إذا لم يحصل منع باللفظ، فلا. انظر: للملياري، دت، ١٩٦/٤.

(٢١) انظر: ابن حجر البيهقي، دت، ٢٣٢/٩، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨، الدماطي، دت، ١٩٦/٤.

(١٦) انظر: الأزهر، ١٣٨٤هـ، ١٢٢/١٥، الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٥٧٥/٢، ابن فارس، ١٤١١هـ، ٥٣/١، ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٧١/١ - ٧٢، مادة وأثره، الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ٣٠.

(١٧) انظر في الملعب الخفي: ابن نجيم، دت، ٧٨/٥، الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢٤٤/١، ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١٢٦/٤، وفي الملعب للآلبي: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١، القرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤، التبرائوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١، وفي الملعب الشافعي: النووي، دت، ص ١٣٦، التنوي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠، ابن حجر البيهقي، دت، ٤٨٢/٣، الشربيني، دت، ٢١٧/٤، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨، الجبل، ١٤١٧هـ، ٩٤/٨ - ٩٥، الدماطي، دت، ١٩٦/٤، وفي الملعب الحنبلي: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١، السبكي، ١٤٢٠هـ، ١٤٧/٣، ابن القلاء، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣، ابن حسان، ١٤٢٣هـ، ٢٧٤/١، للردوي، دت، ص ١٥٦.

(١٨) السفر للخوف كالسفر للجهاد، وركوب البحر، وسلوكه

المبحث الثاني

سفر المسلمين بلا إذن المالك

وفيه مطلبان :

المطلب الأول: حكم سفر المسلمين للموسم، وفيه فرعان:

الفرع الأول: حكم سفر المسلمين للموسم إذا كان الدين حالاً:

اتفق الفقهاء - رحمهم الله - على أنه يحرم على المسلمين الموسم السفر بلا إذن دابته إذا كان الدين حالاً، وأن للمالك منعه من السفر^(٢٢) حتى لو كان السفر لفرض أداه قرض الحج^(٢٣)، أو الجهاد الذي لم

يتمين^(٢٤)؛ لأن قضاء الدين الحال فرض عين بخلاف السفر^(٢٥).

إلا أن بعض احتابلة قيده بما إذا كان المالك قد طالب المدين بالقضاء، أما إذا لم يطالب به؛ فلا يتوقف سفر المسلمين على إذن المالك^(٢٦)، وهذا التقييد

^(٢٢) - عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٢٣/٢؛ المارودي، ١٤١٤هـ، ١٣٢/٤؛ البخاري، ١٤١٨هـ، ٢٤٣/٣؛ الراملي، ١٤١٧هـ، ٢٨٧/٣؛ الأصبهاني، ١٤٢٧هـ، ٣٠٩/٣؛ السمراني، ١٤٢٠هـ، ٥٦٠/٦؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٢/٥؛ ابن منلق، دت، ٢٣٠/٣؛ الرامدي، ١٤١٦هـ، ٤٧/٨. ^(٢٤) فقد اتفق الفقهاء على أن الدين الحال من موانع الجهاد إذا لم يتمين.

^(٢٥) انظر: الراملي، ١٤٢٠هـ، ٨٧/٤؛ العيني، ١٤٢٤هـ، ٤١٨/١؛ شيخنا زلفه، ١٤١٩هـ، ٤٠٨/٢؛ الحصكفي، دت، ١٣٦/٤؛ ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ١٣٥١/١؛ ابن شمس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١؛ القرطبي، ١٩٩٤م، ٣٩٥/٣؛ المقرئ، ١٤١٧هـ، ١١١/٤؛ الفارابي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١٣٢١/٢؛ البيضاوي، دت، ٩٤٥/٢؛ ابن حجر العسيمي، دت، ٧٣٢/٩؛ السمراني، ١٤٢٠هـ، ١٤٧/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣؛ الرامدي، ١٤١٦هـ، ٣٩/١٠. أما إذا تمين الجهاد، فلا استئذان، ويتمين في ثلاثة مواضع: عند لقاء الخصم، وعند زول الكفار باليد، وعند استنصر الإمام لقوم للجهاد حيث يلزمهم الفخر؛ انظر: محمد الدين، دت، ١٧٠/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٤/١٠ - ١٥.

^(٢٦) انظر: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٦٦/٤؛ الشريفي، دت، ١٥٧/٢.

^(٢٧) انظر: ابن منلق، دت، ٢٣٢/٤؛ ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاضية رقم ١٥٣؛ الرامدي، ١٤١٦هـ، ١٣/٢٣٢؛ البهوتي، دت، ٤١٨/٣.

^(٢٢) انظر في الملح المحض: الكاشاني، دت، ١٧٣/٧؛ الحصكفي، دت، ٣٨٤/٥. وفي الملح للفاكي: ابن شمس، ١٤١٥هـ، ٦١٠/٢؛ الخطيب، ١٤١٧هـ، ٣٦/٥؛ الزرلاني، ١٤٢٢هـ، ٤٧١/٥؛ الفارابي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٨/٦. وفي الملح للشافعي: البهوتي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ النسوي، ١٤١٢هـ، ١٠/٦١؛ النسوي، دت، ص ١٣٦؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨؛ ابن حجر العسيمي، دت، ١٣٢/٩؛ الشريفي، دت، ١٥٧/٢. وفي الملح لمخيلي: ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاضية رقم ١٥٣؛ الرامدي، ١٤١٦هـ، ١٣/٢٣٢؛ البهوتي، دت، ٤١٨/٣؛ الرحيماني، ١٤١٥هـ، ٣٦٧/٢ - ٣٦٨.

^(٢٣) فقد اتفق الفقهاء على اعتبار الدين الحال من موانع الحج، لأن المسلمين حينئذ غير موصوف بالاستطاعة.

^(٢٤) انظر: الكاشاني، دت، ١٢٢/٢؛ الزبيدي، ١٤٢٧هـ، ٣٦١/١؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤٦١/٢؛ القرطبي، ١٩٩٤م، ١٨٦/٣؛ المقرئ، ١٤١٧هـ، ٣١٨/٣ =

يجوز للمدين السفر حالئذ بلا إذن من الدين، أو لا؟
اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في ذلك
على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين السفر حالئذ،
وليس للدين منعه من السفر، ولا مطالبة برهن،
ولا كفيل. وهذا مذهب الجمهور - الحنفية^(٢٠)،
والمالكية^(٢١)، والشافعية^(٢٢)، ورواية في مذهب
الحنابلة^(٢٣) - رحم الله الجميع -.

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر في هذه
الحال، وللدين منعه منه إلا أن يوكل من يقضي الدين
عنه، أو يوثقه برهن يفي بالدين، أو يقيم كفيلاً مليئاً،

من بعض الخبائلة مبني على القول بعدم وجوب وفاة
الدين إلا بطلب صاحبه، وهو الصحيح من المذهب
عندهم^(٢٤)؛ لأن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال:
«مطل الغني ظلم»^(٢٥). فاقوا: ولا يتحقق المطل إلا بعد
الطلب^(٢٦).

الفرع الثاني: حكم سفر المدين المومر إذا كان
الدين موجلاً، وفيه مسائلان:

المسألة الأولى: إذا كان السفر غير مخوف: إذا
أراد المدين المومر سفرًا غير مخوف لتجارة أو زيارة
ولحومها وكان الدين موجلاً، فلا يخلو الأمر من أحد
حالتين: إما أن تكون مدة السفر لا تزيد على أجل
الدين، وإما أن تكون زائدة على أجل الدين.

أولاً: إذا كانت مدة السفر لا تزيد على أجل
الدين: إذا أراد المدين المومر سفرًا غير مخوف، والدين
موجلاً لا يخل أثناء السفر بل يقدم للمدين من سفره قبل
حلول الأجل، كمن يريد أن يسافر إلى الحج ويقدم منه
في شهر محرم، والدين لا يخل إلا في شهر صفر، فهل

(٢٧) انظر: المرادوي، دت، ص ٢٠٣؛ للردلي، ١٤١٦هـ.
٣٥٦/١٢؛ الشوكري، ١٤١٨هـ، ١٨٦/٢، الكرسي،
دت، ١٩٦/٢؛ البيهقي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ البيهقي،
دت، ٤١٨/٣.

(٢٨) أخرجه البخاري، ١٤٠٠هـ، ١٧٥/٢، ح [٢٤٠٠] -
كتاب الاستعراض، باب مطل الغني ظلم - ١، وسلم،
١٣٧٤هـ، ١١٩٧/٣، ح [١٥٦٤] - كتاب المسئلة، باب
تحريم مطل الغني وصحة الخولاة.

(٢٩) انظر: ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٩٠/٤؛ الرحيباني،
١٤١٥هـ، ٣٦٨/٣.

(٣٠) انظر: الكاساني، دت، ١٧٣/٧؛ الشنقي، دت،
١٧١/٦؛ ابن نجيم، دت، ١٢٥/٦؛ المحصني، دت،
٥٨٢/٣.

(٣١) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١، ١٦١٠/٢؛
ابن عبد الرزاق، ١٩٨٩م، ٨٠١/٢؛ الخطاب، ١٤١٢هـ،
١٣٦/٥؛ المدني، ١٤١٧هـ، ١٧٩/٦؛ عيش،
١٤٢٤هـ، ٧/٦ - أ.

(٣٢) انظر: الساردي، ١٤١٤هـ، ١٣٧/٦؛ القسرازي،
١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ الفزالي، ١٤١٧هـ، ١٣١٧/٣؛
البكري، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمري، ١٤٢١هـ،
١٣١/٦.

(٣٣) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١٦٣/١؛ السامري،
١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٥٩١/٦؛
مجد الدين، دت، ١٣٤٦/١؛ ابن حنبل، ١٤٢٣هـ،
٣٦٨/١؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٩٠/٤؛ ابن مفلح،
دت، ٣٠٧/٤؛ للردلي، ١٤١٦هـ، ٣٢٩/١٣.

وهذا على الصحيح من مذهب الحنابلة^(٣٣) - رحمهم

الله تعالى -.

الأدلة:

أدلة القسول الأول: استدلت أصحاب القول

الأول من المعقول بما يلي:

١ - أن الدائن قد رضي حال العقد بالتأجيل، ومن غير اشتراط رهن ولا كفيل، وكان ذلك بإمكانه، فيكون هو الذي ضيع حفظ نفسه^(٣٤).

المناقشة: نوقش بأن سفر المدين يمنع استيفاء الدين في محله، فيُمنع منه حتى يوثقه برهن، أو كفيل، كالسفر بعد حلول الحق^(٣٥).

الجواب: يمكن أن يجاب عنه بأن هذا السفر لا يستلزم تأخير حقه في ظاهر الأمر، وليس في سفر المدين في هذه الحال منع الحق في محله.

٢ أن الدائن لا يملك المطالبة بالدين في الحال لكونه موجلاً، فلا يملك منع المدين من السفر، ولا المطالبة بكفيل؛ فيكون السفر حيثلو جائزاً؛ ثلثاً يجعل للدائن حبس المدين عن التصرف في أمر لا يستحق

(٣٤) انظر: محمد الدين، دت، ١٣٤٦/١، ابن حنبل، ١٤٢٣هـ، ١٣٦٨/١، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٣٢٩/١٣، الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٩٠/٤، اللردوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٩/١٣، اللردوي، دت، ٢٩٠/٤، اللردوي، دت، ٢٠٣.

(٣٥) انظر: للساوري، ١٤١٤هـ، ٣٣٨/٦، قبليوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤، المصري، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٣٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢١/١٣.

عليه في الحال^(٣٦).

المناقشة: نوقش بأن المدين لا يملك تأخير قضاء الدين عن محله، والسفر في هذه الحال يؤدي إلى ذلك؛ فيكون ممنوعاً منه إلا أن يوثقه برهن، أو كفيل^(٣٧).

الجواب: يمكن أن يجاب عنه بأن الاستيثاق يكون عند العقد، وكان ذلك بإمكان الدائن، لكنه رضي بالتأجيل ولم يشترط رهنًا ولا كفيلًا به، مع أن سفر المدين كان محتملاً في أي لحظة؛ لأن السفر يعرض للناس كثيراً.

أدلة القول الثاني: استدلت أصحاب القول الثاني بالمعقول فقالوا:

إن قسوم المدين من السفر عند حلول الأجل غير متيقن ولا ظاهر؛ لاحتمال حدوث مانع؛ فيلحق الدائن الضرر؛ فيلزمه إذا أراد السفر أن يوثقه برهن، أو كفيل موسراً؛ حتى إذا حل الأجل والمدين غالب أمكن الدائن استيفاء حقه^(٣٨).

(٣٧) انظر: الكاساني، دت، ١٧٧/٧، ابن نجيم، دت، ١٧٨/٥، الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ١١١/٢، للساوري، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦، الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١٤٤٣/١، العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦، الأصمري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨، ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢.

(٣٨) انظر: ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٣١/١٣.

(٣٩) انظر: للساوري، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦، ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٣٢٩/١٣، التنوخي، ١٤١٨هـ، ٢٩٨/٣، الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٩٠/٤، ابن قدام، دت، ٣٠٧/٤.

الناقطة: نوقش بأن الأصل عدم الحادث،

فالتائب عدم الضرر فلا يُمنع^(٤١).

الصريح: الذي يظهر رجوعه - والله تعالى

أعلم - هو: القول الأول - القائل بأن للمدين للموسر

أن يسافر إذا كان السفر غير مخوف، والدين موجب لا

يحل أثناء السفر -؛ لظهور دليله، وضعف ما احتج به

أصحاب القول الثاني؛ ولأن القول بعدم جواز سفر

المدين في هذه الحال يؤدي إلى تسليط الدائن على المدين

بحسبه عن التصرف في أمر قد رضي بتأجيله، مع كون

الدين لا يحل أثناء السفر، والدائن يعلم أن السفر

يعرض لكل إنسان، فكان مفرطاً بعدم أخذ رهن به

وقت العقد، أو مطالبته بضمين موسر.

ثالثاً: إذا كانت مدة السفر تزيد على أجل

الدين: إذا أراد للمدين الموسر سفرًا غير مخوف، والدين

يحل أثناء السفر، كمن يريد أن يسافر إلى الحج ويكون

قلوبه منه في شهر ربيع الأول، والدين يحل في شهر

الحرم. فهل يجوز للمدين السفر حائلاً بلا إذن من

الدائن، أو لا؟

اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في ذلك

على قولين:

القول الأول: يجوز له السفر مطلقاً،

وليس لدائنه منعه منه ولا تكليفه وإقامة كتيل، ولا غير

ذلك.

وهذا مذهب الحنفية^(٤٢)، والشافعية^(٤٣) - رحم

الله الجميع - إلا أن بعض الشافعية قيد ذلك بأن يصل

المدين إلى ما يحل له فيه القصر، والدين موجب^(٤٤).

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر إلا أن يوكل

من يقضيه عند حلول أجله، أو يضمه موسر، أو

يطلق رهنًا يفي بالدين. وهذا مذهب المالكية^(٤٥)،

والحنابلة^(٤٦) - رحم الله الجميع -.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول

الأول لما ذهبوا إليه بالقياس فقالوا:

لما كان المدين لقيم لا يطالب بتوثقة الدين بعد

(٤١) انظر: الكلائي، دت، ١٧٣/٧؛ الشلبي، دت،

٢٧١/٦؛ ابن نجيم، دت، ٢٢٥/٦؛ الحصفكي، دت،

٥٨٢/٣.

(٤٢) انظر: الساردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي،

١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ الفزالي، ١٤١٧هـ، ٣١٧/٣؛

البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤.

(٤٣) انظر: ابن حجر العسقي، دت، ٢٣٢/٩؛ الرملي،

١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ اللباني، دت، ١٩٦/٤.

(٤٤) انظر: ابن عباس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١، ٤٦٠/٢؛

الخطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ،

٤٧١/٥؛ الخزرجي، ١٤١٧هـ، ١٧٩/٦؛ الساردي،

١٤٢٧هـ، ١٠٥٧/٢؛ عايش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٤٥) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١٦٣/١؛ السامرائي،

١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ قطر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٢٠٣.

محمد الدين، دت، ٣٤٦/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ،

٣٢٩/١٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٩٠/٤؛ ابن مفلح،

دت، ٣٠٦/٤؛ الرمادي، ١٤١٦هـ، ٣٢٨/١٣.

(٤٦) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤.

وجه الدلالة: أن هذا السفر يلحق الضرر بالدائن؛ لأنه يؤدي إلى تأخير حقه، والضرر منفي شرعاً^(٤٦).

المنافسة: يمكن أن يناقش بأن الدائن قد رضي بالتأجيل ولم يشترط رهناً ولا كفيلًا، والأصل جواز السفر للمدين، والدائن ليس من حقه مطالبة المدين بالدائن الموجب قبل حلول أجله.

ثانيًا: من المعقول: قالوا: إنه لا يجوز تأخير الحق عن حقه، وإذا كان الدين يحمل قبل رجوع المدين من السفر، فلذلك يؤدي إلى تأخير رد الحق إلى صاحبه؛ فيكون حيثلو عنوعاً من السفر؛ للضرر، ويتنفي بأن يوكل من يقضيه، أو يضمنه موصر، أو يدفع رهناً ينفي بالدائن، فإذا فعل جاز له السفر لزوال الضرر^(٤٧).

المنافسة: يمكن أن يناقش بما نوقش به الدليل السابق.

الفرج: الذي يظهر رجحانه - والله تعالى أعلم - هو القول الأول القائل بأن للمدين السفر متى كان السفر غير مخوف، وكان الدين موجباً، ولو كان الدين يحمل في أثناء السفر؛ وذلك لظهور دليله، وضعف ما احتج به أصحاب القول الثاني؛ ولأن القول بعدم جواز سفر المدين إلا بعد إقامة ضامن

استقرار العقد، فكذلك لا يكلف من يريد سفرًا بالتوثيق؛ لأن الدين موجب لا يستحق أداءه في الحال؛ وإذا كان ذلك كذلك فلا يكون سبباً في المنع من السفر، ولا يطالب المدين بحالته برهن ولا كفيل؛ لأن ذلك كان حقاً للدائن عند العقد بأن يحتاط باشتراط الرهن أو الكفيل، ولكنه قرط ورضي بالتأجيل بدون ذلك^(٤٨).

أما حجة بعض الشافعية في تقييد جواز سفر المدين في هذه الحال بأن يصل إلى ما يحمل له فيه القصر، والدائن موجب، فقالوا: لأن المدين يكون في حكم الحاضر في البلد إذا حل الدين قبل أن يصل إلى ما يحمل له فيه القصر^(٤٩). وقد تقدم أنه باتفاق العلماء يحرم على المدين الموصر السفر بلا إذن دائنه إذا كان الدين حالاً.

أدلة القول الثاني: استدلوا بالسنّة والمعقول: أولاً: من السنّة: عموم قوله - صلى الله عليه وسلم - : «لا ضرر ولا ضرار»^(٥٠).

(٤٦) انظر: الساروي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦، البغوي،

١٤١٨هـ، ١١٧/٤، الصراي، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٤٧) انظر: الدماطي، دت، ١٩٦/٤.

(٤٨) انظر: المطلب الأول من البحث الثاني.

(٤٩) أخرجه ابن ماجه، دت، ٧٨٤/٢، ح ١٣٣٤ - كتاب

الأحكام، باب من يني في حقه ما يضر بغيره - وابن أبي

١٤٠٥هـ، ص ٦٣٨ - كتاب الأضحية، القضاء في الخرق -

وابن حنبل، ١٤١٣هـ، ٥٥/٥، ح ١٢٨٦٥؛ وصححه

الألباني. انظر: الألباني، ١٤٠٨هـ، ٣٩/٢ =

ص ١٨٩٥ و١٨٩٦.

(٥٠) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ٨٩/٤.

(٥١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ١٢٢٥/٢ - ابن قدامة،

١٤١٥هـ، ١٣/٢٢٩.

والصحيح في مذهب الخنابلة^(٥٦) - رحم الله الجميع -
القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر حالئذ.
وهذا وجه يقابل الأصح في مذهب الشافعية^(٥٧)،
وهو قول في مذهب الخنابلة^(٥٨) - رحم الله الجميع -
الأدلة:

أدلة القول الأول: استدلت أصحاب القول
الأول بالنسبة والمقتول:

أولاً: عن السنة: استدلتوا من السنة بحديث جابر
ابن عبد الله - رضي الله عنهما - قال: «لقد بيني رسول
الله - صلى الله عليه وسلم - فقال لي يا جابر ما لي
أراك منكسراً؟ قلت يا رسول الله استشهد أبي. قتل يوم
أحد وترك عيالاً وديناً، قال: أفلا أبشرك بما لقي الله به

موسر، أو رهن يقي بالدين، يفضي إلى تسليط الدائن
على المدين بحمسه عن التصرف والتقلب في مصالحه
وحوائجه في حق لم يستحق أداءه، وإلا لو قيل بلملك
ل سقطت فائدة التأجيل؛ لأنه يستوي في هذه الحال من
كان عليه دين حال ومن عليه دين مؤجل.

المسألة الثانية: إذا كان السفر عتقاً: إذا أراد
المدين للموسر سفرًا عتقاً - كالسفر للجهاد الذي لم
يتمتع^(٥٩)، أو إلى موضع غير آمن -، والدائن مؤجل،
وقد حلف وفاء للدين، فهل يجوز له السفر بلا إذن من
الدائن، أو لا؟ اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى -
في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين السفر. وهذا مذهب
الحنفية^(٦٠)، والمالكية^(٦١)، والأصح في مذهب الشافعية^(٦٢)،

(٥٢) أما إذا تم، فإنه يصير فرضاً، ولا يتوقف على الإذن أيضاً.
انظر: ابن عازم، ١٤٢٤هـ، ٣٦٥/٥، القزلي، ١٤٢٠هـ،
٨٢/٤، ابن جزير، ١٤٥٥هـ، ص ١٣٨، القزلي،
١٤٢٢هـ، ١٩٤/٣ - ١٩٥، القزلي، ص ٢١٨/٤ -
٢١٩، الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٦/٨ - ٩٧، أبو الخطاب،
١٣٩١هـ، ١١٢/١، مجد الدين، ص ١٧٠/٢.

(٥٣) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٢٠٨/٤ - ٢٠٩، ابن عازم،
١٤٢٤هـ، ٣١٤/٥، ابن نجيم، ص ٧٧/٥ - ٧٨،
الشيخ نظلم، ١٤٢١هـ، ٢١١/٧.

(٥٤) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ١٣٥١/١، القزلي، ١٩٩٤م،
٣٩٥/٣، ابن جزير، ١٤٥٥هـ، ص ١٣٨، الحارثي،
١٤١٧هـ، ١١١/٤، القزلي، ١٤٢٥هـ، ١٥٩٨/١،
النسفي، ص ٢٢٢/٣، حليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٥٥) انظر: البهوتي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤، القزلي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤.

١٤٢١هـ، ١٣٢/٦، الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥،

النسوي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠، ابن حجر البيهقي،
ص ٢٣٧/٩، الشريفي، ص ٢١٦/٤.

(٥٦) انظر: السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢، ابن قدامة،
١٤١٠هـ، ١٢٨/١٣، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤١/١٠،
البراهي، ٢٠٠٠م، ص ٤٥٣، للرداوي، ١٤١٦هـ،
٤٠/١٠، للرداوي، ص ١٥٦.

(٥٧) انظر: للرداوي، ١٤١٤هـ، ٣٨٣/٦، ١٢١/١٤،
السيوطي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١، البهوتي، ١٤١٨هـ،
١١٧/٤، القزلي، ١٤٢١هـ، ١٣٢/٦، الرافعي،
١٤١٧هـ، ١٧/٥، النسوي، ١٤١٢هـ، ١٣٦/٤،
و ٢١١/١٠.

(٥٨) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١، مجد الدين،
ص ١٧٠/٢، ابن حنبل، ١٤٢٣هـ، ٢٧٤/١،
الرداوي، ١٤١٦هـ، ٤١/١٠.

حين على كل قادر، وهو لا يحتمل التأخير؛ لأن الضرر يترك أعظم، لتعلقه بمصلحة المسلمين، والذين يختلف ذلك، وهو يحتمل التأخير، وعند اجتماع الأمرين يجب الاشتغال بدفع أعظم الضررين^(٦٩).

٢ - ليس في الحديث إشارة إلى أن والد جابر - رضي الله عنهما - قد ترك وفاة وأن ابنه قد قضى تلك الدين بما خلفه، فهو يحتمل هنا ويحتمل أن يكون قد قضاها جابر - رضي الله عنه - من ماله وكسبه فيما بعد.

ثالثاً: المقول: استدل أصحاب القول الأول بالمقول من وجهين:

١ - قياس السفر المخوف على السفر غير المخوف؛ فكما يجوز للمدين السفر للتجارة والزيارة حال كون الدين موجلاً بغير إذن الدائن، فكذلك يجوز للمدين الخروج للجهاد وغيره من الأمصار المخوفة بلا إذن الدائن؛ لأن الدين موجل في الحالين^(٧٠).

المنافقة: نقش بأن ذلك قياس مع الفارق؛ لأن السفر المخوف مظنة لفوات النفس، وذلك يؤدي إلى فوات الحق، بخلاف السفر غير المخوف^(٧١).

الجواب: يمكن أن يجاب عن ذلك بأن القصد من

أيه؟ قال: قلت: بلى يا رسول الله. قال: ما كلم الله أحداً قط إلا من وراء حجاب، وأحباً إليك فكلّمه كضاحاً^(٧٢) فقال يا حيي، ثم علي أعطك قال: يا رب تحييي فأقتل فيك ثانية. قال الرب - عز وجل - : إنه قد سبق مني أنهم إليها لا يرجعون^(٧٣).

وجه الدلالة: أن والد جابر - رضي الله عنهما - خرج يوم أحد وعليه دين، فاستشهد وقضى دينه ابنه جابر - رضي الله عنه - يعلم النبي - صلى الله عليه وسلم -، ولم يلّمه النبي - صلى الله عليه وسلم -، أو ينكر فعله، وهذا محمول على أنه ترك وفاة، فمن ترك وفاة لدينه جاز له السفر وإن كان غزواً^(٧٤).

المنافقة: يمكن أن يناقش من وجهين:

١ - أن هذه الصورة خارجة عن محل النزاع؛ لأن الجهاد يتعين باستنفار الإمام، أو ينزول العدو بالبلد - كما تقدم^(٧٥) - وإذا تعين خروج المدين للجهاد بغير إذن الدائن اتفاقاً؛ لأن الخروج هنا يكون فرض

(٥٩) قال ابن الأثير، دت، ١/٨٥: «بلى: مواجهة ليس بينهما حجاب ولا رسول».

(٦٠) أخرجه الترمذي، دت، ٢١٤/٥، ح ٣٠١٠ - كتاب تفسير القرآن، باب ومن سورة آل عمران - وابن ماجه، دت، ١/٦٨، ح ١٩٠ - للعلامة، باب فيما أتكرت الجمجمة - وحسنه الألباني. انظر: الألباني، ١٤٠٨هـ، ٢/١٢٩ - ١٣٠، ح ٢٢٥٨.

(٦١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٣/٢٨ - ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٠/٤٦.

(٦٢) قلتم الإشارة إلى ذلك في المطلب الأول من المبحث الثاني.

(٦٣) انظره المصنف في، الترمذي، ١٤١٧هـ، ٢/٧١٢.

(٦٤) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٤/٢٠٩ - الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٤/١٦١ - الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٢/٣٢١.

العمراني، ١٤٢١هـ، ١٠/١٠٩.

(٦٥) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١/٤٤٣.

الجواب: يمكن أن يجاب عن ذلك بوجود الفرق بين الحالين ؛ لأن سبب المنع في حال سفر المدين حاصل وهو السفر المخوف ، وأما في حال المقيم فهروبه مجرد احتمال لم يمتد له سبب.

٢ - كما يمكن مناقشته بعدم التسليم بأن سفر المدين هنا يؤدي إلى ضياع حق الدائن ؛ لأن المدين موثر وقد ترك وفاة لثنيو ، فمضى عرض الموت للمدين في سفره المخوف ، فإن الدائن يصل إلى حقه بما خلّقه.

الفرجيج: الذي يظهر رجوعه - والله تعالى أعلم - هو القول الأول القائل بأنه يجوز للمدين السفر حائتو ؛ لظهور أدلته وسلامتها ، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين ؛ إذ إن المنع من السفر مقصود به رعاية حق الدائن ؛ فما دام أن المدين موثر والمدين موثر ، وقد خلّف وفاة لثنيو ، فليس هناك سبب لثنيو من السفر ، فالدائن يصل إلى حقه بما تركه المدين من وفاة إن عرض له عارض.

المطلب الثاني: سفر المدين للعسر ، وفيه فرعان:

الفرع الأول: حكم سفر المدين للعسر إذا كان

السفر غير مخوف:

إذا كان المدين معسراً - لا يجد وفاة لثنيو الحال ، أو لم يخلّف وفاة لثنيو الموجل - وأراد سفرًا غير مخوف ، فهل يجوز له ذلك بلا إذن من دائته ، أو لا ؟ اختلف الفقهاء - رحمهم الله - في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين للعسر السفر بلا

منع المدين من السفر هو الاحتياط لحق الدائن ، فإذا كان المدين موثراً قد خلّف وفاة لثنيو ، فيزول الضرر ؛ لأن الدائن يصل إليه حقه ، ولا يكون في هذا السفر تفويت للحق الذي عليه.

٢ - أن الدائن لا يملك مطالبة المدين بالمدين لكونه موجلاً ، فلا يصح منع المدين من السفر والحال كذلك^(٦٦).

دليل القول الثاني: حال أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن في الأسفار المخوفة تعرضاً لقوات النفس وهلاكها ؛ فيضيع حق الدائن بقوات النفس^(٦٧).

المناقشة: من وجهين:

١ - نوقش بأنه لا يصح جعل احتمال موت المدين في سفره ، سبباً لثنيو من التصرف في نفسه قبل مجيء محل الدين ، كما أن المقيم يحصل هروبه واختلاؤه ، ولم يكن ذلك مسوغاً للقول بمجواز حبسه ؛ لثلا يقتضي^(٦٨).

(٦٦) انظر: الرغبي، ١٤١٧هـ، ٢١٠/٤؛ البقوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ الصمغاني، ١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرغبي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣ - ٢٨؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤٠/١٠.

(٦٧) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ البقوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ الرغبي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٢٢٩/١٣؛ ابن مفلح، دت، ٣٠٧/٤.

(٦٨) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١.

إذن دلت عليه. وهذا قول الجمهور - الخفيفة^(٦٩)،
والمالكية^(٧٠)، والشافعية^(٧١)، وهو المذهب عند الحنابلة^(٧٢)
- رحم الله الجميع -.

القول الثاني: لا يجوز للمسلمين المسر السفر بلا
إذن دلت عليه، إلا أن يقيم كفيلاً يئنه. وهو قول لبعض
الحنابلة^(٧٣) - رحمهم الله تعالى -.

الأدلة:

لما ذهبوا إليه بقولهم:

إنه يحتمل أن يوسر في البلد الذي يقصد السفر
إليها، وحيث لا يتمكن القريم من مطالبة، فإذا كان
ثم كفىل يئنه طالبه بإحضاره ليستوفي حقه منه في
بلده^(٧٤).

لناقشة: يمكن أن يناقش بأن احتمال يساره في
البلد التي يقصدها لا ينبغي أن يكون سبباً لمنعه من
السفر؛ لأنه إذا لم يتمكن من إقامة كفيلاً بالبلد أدى
إلى تعويقه عن السفر، ومنعه من التصرف بنفسه، وقد
كان بإمكان الدائن أن يستوثق لحقه عند العقد؛ لأن
احتمال سفر المدين ولو بعد العقد مباشرة وارد، وهو
أمر لا يخفى على الدائن؛ لأن السفر يعرض للناس
كثيراً، وليس نادراً، أو موهوماً.

التصريح: الذي يظهر رجحانه - والله تعالى
أعلم - هو القول الأول القائل بجواز السفر للمسلمين

دليل القول الأول: علل أصحاب القول الأول
لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن المسر لا يجوز مطالبة حال إعساره؛ لوجوب

(٦٩) انظر: الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢.

(٧٠) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ ابن شاس،
١٤١٥هـ، ٤٦٥/١؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛
المطاب، ١٤١٢هـ، ٣٧/٥؛ القرشي، ١٤١٧هـ،
١١/٤؛ النسوتي، دت، ٢٦٦/٣؛ حلي، ١٤٢٤هـ،
٧/٦.

(٧١) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٥٨/١١؛ النسوي،
١٤١٢هـ، ٢١٠/١٠؛ الأصبلي، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨،
٣٠٩/٣؛ القرشي، دت، ٢١٧/٤؛ المياري، دت،
١٩٦/٤؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨؛ الجمل، ١٤١٧هـ،
٩٤/٨؛ البجيرمي، ١٣٩٨هـ، ٢١٣/٤.

(٧٢) انظر: فخر الدمن، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ ابن مفلح، دت،
٢٨٨/٤؛ الجراحي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ الرنداي،
١٤١٦هـ، ٢٣١/١٣؛ الرنداي، دت، ص ٢٠٣.

(٧٣) انظر: ابن مفلح، دت، ٢٨٨/٤؛ الجلمي، دت،
ص ١٣٦؛ الجراحي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ ابن مفلح،
دت، ٣٠٧/٤؛ الرنداي، ١٤١٦هـ، ٢٣١/١٣؛
الحجاوي، ١٤١٨هـ، ٣٨٨/٢.

(٧٤) انظر: الخليلي، ١٤١٥هـ، ١١٨٣/٢؛ الساذري،
٢٠٠٨م، ٣٨٠/٧؛ المازري، ١٤١٤هـ، ٣٣٥/٦.

(٧٥) انظر: اليهودي، دت، ٤١٨/٣؛ ابن قاسم، ١٤٠٥هـ،
١٦٧/٥.

المعسر بلا إذن داتته ؛ لظهور دليله ، ولما ورد على دليل القول الثاني من مناقشة .

الفرع الثاني: حكم سفر المدين المعسر إذا كان السفر عفوياً .

إذا كان المدين معسراً - لا يهد وفاءً للتيño الحال ، أو لم يُخَلَّف وفاءً للتيño الموجل - وأراد سقراً عفوياً ، فهل يجوز له ذلك بلا إذنٍ من داتته ، أو لا ؟ اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في ذلك على ثلاثة أقوال :

القول الأول: يحرم عليه السفر ، وهو وجه في مذهب الشافعية^(٧٦) ، وهو المذهب عند الحنابلة^(٧٧) - رحمهم الله الجميع - .

القول الثاني: يكره له السفر ، وهو مذهب الحنفية^(٧٨) - رحمهم الله تعالى - .

القول الثالث: يجوز له السفر بلا قيد ، وهو مذهب المالكية^(٧٩) ، والأصح في مذهب الشافعية^(٨٠) - رحمهم الله الجميع - .
الأدلة:

دليل القبول الأول: استدل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بالنسبة والمعقول :

أولاً: من السنة: حديث أبي قتادة - رضي الله عنه - عن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أنه قام فيهم فذكر لهم وأن الجهاد في سبيل الله والإيمان بالله أفضل الأعمال؛ فقام رجل فقال: يا رسول الله أرأيت إن قُتِلْتُ في سبيل الله تكفرت عني خطاياي؟ فقال له رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «نعم إن قُتِلْتُ في سبيل الله، وأنت صابر محتسب، مقبل غير مدبر» ثم قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «كيف قُتِلْتُ؟» قال: «أرأيت إن قُتِلْتُ في سبيل الله أنكفرت عني خطاياي؟» فقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «نعم. وأنت صابر محتسب، مقبل غير مدبر. إلا الذين فإن جبريل - عليه السلام - قال لي ذلك»^(٨١) .

(٧٦) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ١٣٥١/١ القرطبي، ١٩٩٤م، ٣٩٥/٣ انقريسي، ١٤١٧هـ، ١١١/٤ النوراني، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١ النسوي، دت، ٢٦٢/٣ .
(٨٠) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١ العمري، ١٤٢١هـ، ١١٠/١٢ النسوي، ١٤١٢هـ، ١٣٦/٤ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨ الشريفي، دت، ٢١٧/٤ .

(٨١) أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ١٥٠١/٣، ح ١١٨٨٥ - كتاب الزمارة، باب من قتل في سبيل الله كفرت خطاياهم إلا الذين - .

(٧٦) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥ النسوي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠ النسوي، دت، ص ١٣٦ ، ابن حجر الهيتمي، دت، ٣٣٢/٩ الشريفي، دت، ٢١٧/٤ .

(٧٧) انظر: السمرقاني، ١٤٢٥هـ، ١٤٧/١ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣ طبر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩ المرداوي، دت، ص ١٥٦ و ٢٠٣ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤٠/١٠ ابن حبان، ١٤٢٣هـ، ١٧٤/١ الجراهي، ٢٠٠٠م، ص ٤٥٣ للمرداوي، ١٤١٦هـ، ١٣٩/١ الهوت، ١٤١٤هـ، ٦٦١/١ .

(٧٨) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٢٠٩/٤ ابن مازة، ١٤٢٤هـ، ٣١٤/٥ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢ .

لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الأصل عند اجتماع الحقوق أن يبدأ بالأهم، وقضاء الدين أهم من السفر ولو كان للجهاد؛ لأن قضاء الدين مستحق عليه بعينه، والجهاد إذا لم يتمين فهو فرض كفاية؛ فالأولى له أن يقيم ويستغل باكتساب سبب إسقاط الدين^(٨٢).

المنافسة: يمكن أن يناقش بأن الكلام في المنع من علمه، فإذا كان المراد بكراهة سفر المسلمين في هذه الصورة هي كراهة تنزيه، لا تحريم، فإنه غير مسلم؛ لأن سفر المسلمين هنا يقضي إلى ضياع حق الدائن؛ لأن المسلمين معسر لم يَخْلَفْ وفاءً للدين.

دليل القول الثالث: علل أصحاب القول الثالث

لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن كان الدين حالاً فلا تجوز مطالبة المعسر به، وإن كان موجلاً؛ فإن المطالبة به لا تتوجه قبل حلول أجله، لذا فيكون للمدين السفر بلا إذن من دائته^(٨٣).

المنافسة: يمكن أن يناقش بأن السفر مخوف، والمدين معسر لم يَخْلَفْ وفاءً، فسفره حيثلو مظنة لضياع حق الدائن، فيمنع من السفر؛ حفظاً لحق الدائن. **التسريح:** الذي يظهر رجوعه - والله تعالى أعلم - هو القول الأول القائل بأنه لا يجوز للمدين

وجه الدلالة: في الحديث دلالة على أن الدين يمنع من فائدة الشهادة في سبيل الله - سبحانه وتعالى -، وهي: المغفرة العامة لجميع الذنوب، فيكون الحديث وما في معناه^(٨٤) دليلاً على عدم جواز خروج المسلمين للجهاد الذي لم يتمين بهير إذن من له الدين^(٨٥).

قال العلامة الشوكاني - رحمه الله -: وقد استدل بأحدية الباب للحديث المذكور وما في معناه على أنه لا يجوز لمن عليه الدين أن يخرج إلى الجهاد إلا بإذن من له الدين؛ لأنه حق آدمي، والجهاد حق الله تعالى، وينبغي أن يلحق بذلك سائر حقوق الأعميين^(٨٦).
ثانياً: من المحقول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الغالب من أمر السفر المخوف: الهلاك، والمدين معسر لم يَخْلَفْ وفاءً لدينه؛ فإذا سافر أدى إلى تضییع حق الدائن؛ لذا فيمنع المسلمين من السفر صيانة لحق دائته^(٨٧).

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني

(٨٢) كحديث عبدالله بن عمرو بن العاص - رضي الله عنهما - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: يذفر للشهيد كل ذنب إلا الدين؛ أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ١٥٠٣/٣، ج ١٨٨٦ - كتاب الإمارة، باب من قتل في سبيل الله كبرت خطاياه إلا الدين -.

(٨٣) انظر: الشوكاني، ١٤٦٦هـ، ٢٢٨/٧.

(٨٤) الشوكاني، ١٤٢٦هـ، ٢٢٨/٧.

(٨٥) انظر: البهوتي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ ابن حجر العسيمي،

دلت، ٢٢٦/٩؛ الشريفي، دلت، ٢١٧/٤.

(٨٦) انظر: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٢٠٩/٤؛ ابن ماجة، ١٤٢٤هـ،

١٣١٤/٥؛ ابن نجيم، دلت، ١٧٨/٥؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ،

١٢٦/٤.

(٨٧) انظر: الشريفي، دلت، ٢١٧/٤؛ الكاساني، دلت،

١٧٣/٧.

يسفرو، فلا يترخص في سفرو، أو لا؟
 صرح الشافعية^(٩٠)، والحنابلة^(٩١) - رحم الله
 الجميع - بأنه يحد عاصياً يسفرو هذا.

جاء في (المجموع) قوله: وقال أصحابنا إذا خرج
 مسافراً عاصياً يسفرو بأن خرج لقطع الطريق، أو لقتال
 المسلمين ظلماً، أو أباً من سيده، أو ناشزة من
 زوجها، أو متفياً عن غريمه مع قدرته على قضاء دينه
 وغير ذلك؛ لم يحز له أن يترخص بالقصر...^(٩٢)

وجاء في (كشاف القناع) قوله: ودون كان دينه.
 أي المعلن حالاً وهو قادر على وقائه، أي الدين الحال،
 وطلب الدين منه. أي من المعلن؛ فمسافر المعلن قبل
 وقائه؛ لم يحز له أن يترخص بقصر ولا غيره؛ كقصر
 وأكل ميتة؛ لأنه عاص يسفرو^(٩٣).

وقد اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في

حكم ترخص العاصي يسفرو على ثلاثة أقوال:

القول الأول: لا يجوز له الترخص مطلقاً.

المعسر السفر؛ لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على
 أدلة المخالفين؛ فإن السفر في هذه الحال مخوف، فهو
 مظنة لتفويت حق الدائن.

المبحث الثالث

أثر سفر المدين بلا إذن الدائن

إذا خالف المدين فساد في الحال التي لا يجوز له
 فيها السفر، فهل يحد عاصياً يسفرو^(٩٤)، أو لا؟ وإذا
 تاب هل يلزمه الرجوع، أو له أن يمضي في سفرو؟ يتبين
 ذلك بذكر المطالب التالية:

المطلب الأول: حكم ترخص^(٩٥) المدين بمصرحه
 السفر:

إذا خالف المدين فساد بلا إذن من دائته في
 الحال التي لا يجوز له فيها السفر، فهل يحد عاصياً

(٨٨) لأنه عاصي في سفرو، فإن ثبت فرقاً بينهما، فالعاصي يسفرو
 يكون سفر مفسدة، أما العاصي في سفرو فليسفر يكون
 جائزاً، ولكن نظراً للمفسدة في كماله. انظر: ابن هبلين،
 ١٤١٢ هـ، ١٢٤/٢؛ القرطبي، دت، ٣٣/٢، الفرق
 ١٥٨؛ الزرقاني، ١٤٢٢ هـ، ٦٦/٢؛ الخريزي، ١٤١٧ هـ،
 ٢٠٨/٢ - ٢٠٩؛ العصاوي، ١٤٠٩ هـ، ٥٨/١؛ حليش،
 ١٤٢٤ هـ، ٢٧٢/١ - ٢٧٣؛ الرافعي، ١٤١٧ هـ،
 ٢٧٣/٢؛ الزركشي، دت، ١٦٨/٢؛ ابن حجر العسقلاني،
 دت، ٣٨٦/٢ - ٣٨٧؛ فخر الدين، ١٤١٧ هـ، ص ٨٦.

(٨٩) أي: الأخذ بالترخص، جميع رخصة من الجسر والسهولة،
 ومنه: رخص السفر إذا تراجعت وسبل الشراء، واصطلاحاً
 هي: الحكم الثابت على خلاف التعليل لسفر. انظر:
 الجرجاني، ١٤٠٧ هـ، ص ١٤٦؛ الزركشي، ١٤١٣ هـ،
 ٣٢٧ - ٣٢٦/١

(٩٠) انظر: البزوي، ١٤١٨ هـ، ٣١١/٢؛ الرافعي، ١٤١٧ هـ،
 ٢٢٣/٢؛ قننوي، ١٤١٢ هـ، ٣٨٨/١؛ و٢١٢/١٠؛
 الأنصاري، ١٤٢٢ هـ، ٨٩/٢؛ ابن حجر العسقلاني،
 دت، ٣٨٧/٢؛ الرزبي، ١٤٠٤ هـ، ٢٦٣/٢؛ الجمل،
 ١٤١٧ هـ، ٤٢٢/٢؛ الجبرمي، ١٢٩٨ هـ، ٢١٣/٤.
 (٩١) انظر: التتويحي، ١٤١٨ هـ، ٥٩٨/١؛ ابن رجب،
 ١٤١٣ هـ، ص ٨٢؛ الفاضلة رقم (٥٣)؛ البهوتي،
 ١٤١٤ هـ، ١٥٦/٢؛ الرحيبي، ١٤١٥ هـ، ٣٦٨/٣.
 (٩٢) التتويحي، دت، ٢٢٣/٤.
 (٩٣) البهوتي، دت، ٤١٨/٣.

الأدلة:

أدلة أقوال الأول: استدلال أصحاب القول

الأول بالكتاب، والمقول:

أولاً: من الكتاب: استدلتوا من الكتاب بما يلي:

١ - قوله - سبحانه وتعالى -: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ

الْمَيْتَةُ ۖ إِلَى قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿ قَتَلَ أَخْطَرَ ۖ غَتَمَ ۖ غَرَّ

مُتَبَايِنًا ۖ لَرَّ ۖ قَاتَلَ ۖ غَوَّ ۖ رَجِمَ ۖ ﴾ (البقرة: ٢٣).

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من شرط

الترخيص بأكل الميتة حال الاضطراب كونه غير

متجانف^(٩٤) للإثم، فالتجانف للإثم لا رخصة له،

والعاصي يسفوه متجانف للإثم، والضرورة أشد في

اضطراب المحصنة منها في التخفيف بقصر الصلاة ومنع

ما كانت الضرورة إليه أجباً بالتجانف للإثم يدل على

منته به فيما دونه من باب أولى^(٩٥).

٢ - قوله - سبحانه وتعالى -: ﴿ زُمَّ حَرَّمَ

عَلَيْكُمْ الْمَيْتَةَ وَالْذَّمَّ وَلَعْنُ الْخَوَافِرِ وَمَا أَوْلَ بِهِ ۖ يَقَرَّ آلَهُ

قَتَلَ أَخْطَرَ غَرَّ نَارَ وَلَا عَاوَ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ ۖ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ

رَحِيمٌ ﴾ (البقرة: ١٧٣).

وهذا قول في مذهب المالكية^(٩٦)، وهو مذهبالشافعية^(٩٧)، والصحيح من مذهب الحنابلة^(٩٨) - رحم

الله الجميع -.

القول الثاني: لا يجوز له الترخيص بما يختص

السفر به كقصر الصلاة، والنظر في نهار رمضان، وله

الترخيص بالرخص التي تجوز في الحضر والسفر كالسج

على الخفين، والتيمم، وهذا هو المعتمد في مذهب

المالكية^(٩٩) - رحمهم الله تعالى -.

القول الثالث: يجوز له الترخيص مطلقاً. وهذا

لمذهب الحنفية^(١٠٠) - رحمهم الله تعالى -.

(٩٤) انظر: ابن الخليل، ١٤٢٥هـ، ص ٥٧؛ القرطبي، ١٩٩٤م،

٣٣٢/١؛ الجنيدي، دت، ١٦ و ١٧ و ٤٤؛ الخطيب،

١٤١٢هـ، ٣٣٦/١؛ القرشي، ١٤١٧هـ، ٣٣٣/١.

(٩٥) انظر: البهوتي، ١٤١٨هـ، ١٣١/٢؛ النووي، دت،

٢٢٣/٤؛ المحمدي، ١٤١٩هـ، ١٦٩/١؛ الأنصاري،

١٤٢٢هـ، ٨٩/٢؛ ابن حجر العسقلاني، دت، ٢٨٧/٢؛

الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٢/٢؛ الأنصاري، دت، ٤٢٢/٢

- ٤٢٣.

(٩٦) انظر: ابن قلعة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣؛ فضالين،

١٤١٧هـ، ص ٨٦؛ الرمادي، ١٤١٦هـ، ٣٣/٥ - ٣٤

للرمادي، دت، ص ٤٠؛ ابن النجار، ١٤١٦هـ،

٤٩١/٤؛ البهوتي، دت، ٤١٨/٣.

(٩٧) انظر: البهوتي، ١٤٢٠هـ، ٣٠٤/١؛ القرطبي، ١٩٩٤م،

٣٣٢/١؛ الخطيب، ١٤١٢هـ، ٣٣٦/١؛ المعدي،

١٤١٧هـ، ٣٣٣/١؛ التبريزي، ١٤٢٥هـ، ١٢٣/١؛

الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٨/١؛ السويدي، دت، ٥٨/١،

و ٦٨/١؛ عيسى، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢ - ٢٩٨.

(٩٨) انظر: الحلبي، دت، ١ - ٢٤٢ - ٢٤٤؛ القرني، ١٤٢٠هـ،

دت، ١٣٢/١؛ المحمدي، دت، ١٢٤/٢.

(٩٩) التجانف من الجنب، وهو: الليل، والتجانف للإثم هو:

التمايل للمصداق إليه، انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ،

١١١/١١؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٣٨٤/٢؛ مادة

جانب، فيها.

(١٠٠) انظر: ابن كثير، ١٤٢٠هـ، ١٠١/٢، و ٣١/٣؛

الفتحي، ١٤٢٦هـ، ٤٤٤/١.

العقلي بما يلي:

١ - أن الرخصة إعانة وتخفيف من الله تعالى،
والعاصي لا يُعان. فلإن أراد الترخص فعليه أن يتوب
قبل الإقدام على الرخصة^(١٠١)، والقاعدة الفقهية
تقول: (الرخص لا تُتأط بالمعاصي)^(١٠٢).

المناقشة: نوقش بأن الرخصة لطف وإحسان من
الله تعالى لعباده، والله تعالى كريم لا يمنع رزقه عن
الكاثر الذي هو سبب لبقائه في الكفر، فكيف يمنع عن
الفاقر رخصته؟^(١٠٣)

الجواب: يمكن أن يجاب بأن الرخص فيها
تخفيف العبادة عن المكلف وإعانة له؛ ففي قصر
الصلاة في السفر تخفيف على المسافر، وفي الفطر إعانة
له وتقوية على تحصيل المقاصد المباحة؛ فالعاصي
يسفره إذا ترخص بالفطر تقوى بذلك على المعصية.

٢ - أنه لا يناسب أن تكون المعصية مسبباً
لِلرخصة؛ فالعاصي يسفره لا يقصر ولا يفطر؛ لأن
سببهما السفر، وهو في هذه الصورة معصية فلا يناسب
الرخصة؛ لأن ترتيب الترخص على المعصية تحصيل

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من شرط
إباحة الأكل من الميتة للمضطر ألا يكون باغياً ولا
عادياً، والمسافر في المعصية باغٍ ومعتد، فائضى في حقه
شرط الإباحة^(١٠٤).

المناقشة: نوقش ما تقدم بأنه استدلال بمنهزم
الخطاب^(١٠٥)، وهو محل خلاف بين الأصوليين،
ومنظوم الآية أن المضطر غير باغٍ ولا عادٍ لا يتم عليه،
وغيره مسكوت عنه، والأصل عموم الخطاب فمن
ادعى زواله لأمر ما، فعليه الدليل^(١٠٦).

المناقشة: يمكن أن يناقش: بأن مفهوم الخطاب
طريق من طرق الاستباط، وهو: حجة. فقد جاء في
(البحر المحيط) قوله: «القول بمفهوم الموافقة من حيث
الجملة جمع عليه»^(١٠٧).

ثانياً: المقول: قرر أصحاب القول الأول الدليل

(١٠١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣، الغزنوي،
١٤٢٦هـ، ص ٤٧، القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٦/٣.
(١٠٢) وهو: ما كان حكم المسكوت عنه موافقاً لحكم المنطوق به.
(١٠٣) ويسمى أيضاً: مفهوم الموافقة، وضعى الخطاب. انظر:
السراني، ١٢٩٢هـ، ص ٥٤، التفتازاني، ١٤٠٣هـ،
ص ٩٠.

(١٠٤) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٨/٣.

(١٠٥) الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٢/٤. ثم قال: فوإذا الظاهرية،
فقد قال المازري: كبرل عنهم إنكار القول بمنهزم الخطاب
على الإطلاق. وقال ابن رشد: لا ينبغي للظاهرة أن
تخالفوا في مفهوم الموافقة، لأنه من باب السمع، والذي يرد
تلك يرد نوعاً من الخطاب، قلت: قد خالف فيه ابن حزم.
قال ابن تيمية: وهو مكابر.

(١٠٥) انظر: ابن العربي، ص ٥٨/١، القرطبي، ١٤٢٧هـ،
٤٦/٣، البقوي، ١٤٠٩هـ، ١٨٣/١، البغدادي،
١٤٢٠هـ، ٣٠٤/١، البقوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛
ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣، التتويحي، ١٤١٨هـ،
٥٩٧/١.

(١٠٦) انظر القاعدة في: الزركشي، ص ١٦٧/٢، السيوطي،
١٣٧٨هـ، ص ١٢٨.

(١٠٧) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٨.

للمفسدة، والشرع منزّه عن هذا^(١٠٨).

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب هذا القول بالمعقول من وجهين:

١- أن سفر المعصية غير مأذون فيه، فيكون معدوماً شرعاً في حق المسافر المعاصي بسفره، والمعلوم شرعاً كالمعلوم حساً، وحيتلو فالرخص المناطة بالسفر تتعلم لأن السفر حيتلو كالمدم، فلا مبيح للترخص حالئذ^(١٠٩).

٢- أن كل رخصة جازت في الحضر^(١١٠) جازت في السفر مطلقاً، وأما الرخصة التي لا تجوز في الحضر^(١١١) فلا تجوز إلا في السفر للمباح^(١١٢).

الناقشة: يمكن مناقشة ما احتج به أصحاب القول الثاني بأن يقال: إن التفريق بين رخص السفر وغيرها غير ظاهر؛ لأن سبب المنع في الحائض قائم وهو: العيصان بالسفر.

أدلة القول الثالث: استدل أصحاب القول الثالث بالمعقول والمعقول:

أولاً: استدلوا من المأثور بالتصوص الواردة في

(١٠٨) انظر: القرطبي، دت، ٣٧/٢، الفرق (١٥٨) ابن قدامة، ١١٤١هـ، ١١٦/٣.

(١٠٩) انظر: هليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢.

(١١٠) كالسج على الحقن، والتميم، وأكل الميتة حال الاضطراب. (١١١) كالغسل، والقطر في رمضان.

(١١٢) انظر: الفسراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٣٥/١ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ١٦٨/١ السريدي، دت، ١٥٨/١ هليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢.

الترخص كقوله تعالى: ﴿وَلَمَّا حَضَرْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَقْصُوا مِنْ أَلْسُنِهِمْ إِنْ عَدِمُوا أَنْ يَفْقَهُكُمْ أَلَيْسَ لَكُمُ الْقُرْآنُ إِذَا الْكُفْرَيْنُ كَانُوا لَكُمْ عَدُوًّا مُبِينًا﴾ (النساء: ١٠١)، وقوله تعالى: ﴿فَمَنْ شِئَ بَيْنَكُمْ الْكُفْرُ فَلْيَضْحَكُوا مِنْهُمْ فَإِنَّهُمْ يَضْحَكُونَ مِنْكُمْ وَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ فُجُورًا فَلْيُزَكِّهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ (البقرة: ١٨٥)، وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُوا أَمْرَهُمْ وَلَا تُخْلَفُوا سَبْعًا فَذُكِّرْتُم بَعْدَ ذَلِكَ فَأَنْتُمْ كَاذِبُونَ﴾ (آل عمران: ٤٤)، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكُمْ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا﴾ (النساء: ٤٣).

ولمحدث علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - لما سئل عن المسح على الحقن قال: «جعل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ثلاثة أيام ولياليهن للمسافر، ويوماً وليلة للمقيم»^(١١٣).

وجه الدلالة: أن هذه النصوص وما في معناها

(١١٣) أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ٢٢٢/١، ح ٢٧٦٦ - كتاب الطهارة، باب التوقيت في المسح على الحقن -.

وفي معناه حديث صفوان بن عسال - رضي الله عنه - قال: فرجع لنا النبي - صلى الله عليه وسلم - إذا كنا مسافرين أن لا نزع خفافنا ثلاثة أيام ولياليهن. أخرجه الترمذي، ١٤٠٩هـ، ٨٣/١، ح ١٢٦٦ - كتاب الطهارة، باب التوقيت في المسح على الحقن للمسافر - واللفظ له إسناده صحيح، دت، ١٥٩/١، ح ١٩٦ - كتاب الطهارة، باب المسح على الحقن للمسافر والمقيم - وقال: «حديث حسن صحيح» وابن ماجه، دت، ١٦١/١، ح ٤٧٨٨ - كتاب الطهارة، باب الوضوء من النوم - وابن حنبل، ١٤١٣هـ، ٣٢٨/٤، ح ١٨٠٥١٣.

الجهة ؛ لأن تماطيه للرخصة حيث لا يكون حال ثلبه بالمعصية.

القصر جميع: الذي يظهر رجوعه - والله تعالى أعلم - هو القول الأول القائل بعدم جواز ترخيص المعاصي بسفره مطلقاً لظهور أدلته ؛ وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين.

وما أورد على هذا القول من أن منع المعاصي بسفره من الترخيص بأكل الميتة حال الاضطراب ، أو الترخيص بالتيمم عند قلعه الماء ؛ يترتب عليه المعصيان بإتلاف نفسه ؛ وإضاعة الصلاة^(١١٥) غير وارد ؛ لأن أصحاب القول الأول يقولون ؛ له سبيل إلى دفع الهلاك عن نفسه بالتوبة ، ومن ثم يترخص بالأكل من الميتة^(١١٦) . كما يقولون ؛ يجب عليه أن يتيمم ويصلي به^(١١٧) ؛ لحزمة الوقت^(١١٨) ؛ ولأن الصلاة واجبة لا تسقط ؛ والطهارة لها واجبة أيضاً^(١١٩) . ولكنهم اختلفوا هل تلزمه الإعادة إذا تيمم وصلى قبل التوبة ، أو لا ؟

(١١٩) انظر: القرطبي، ١٤٣٧هـ، ٤٧/٣.

(١٢٠) انظر: ابن العربي، دت، ١٥٨/١ البغوي، ١٤١٨هـ،

٣١٢/٢ كنز السوي، دت، ١٥١/١ الأصبغري،

١٤٢٢هـ، ٨٩/٢ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣٣٣/١٣

ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٤٢/٢٧.

(١٢١) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢ النووي، دت،

٥١١/١، ٣٥١/٢ الأصبغري، دت، ١٤٢٣/٢

الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢ ابن قدامة، ١٤١٠هـ،

١١٦/٣ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢.

(١٢٢) انظر: النووي، دت، ٥١١/١ القليوبي، دت، ٧٧/١.

(١٢٣) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣.

تدل على إباحة الترخيص في كل سفر ، وهي مطلقة لم تقلد ذلك بالسفر المباح ، أو غيره^(١٢٠) .

الناقشة: نوقش بأن النصوص وردت في حق الصحابة - رضي الله عنهم - وكانت أسفارهم مباحة ؛ فلا يثبت الترخيص فيمن سفره مخالف لسفرهم^(١٢١) .

ثانياً: المعلوم: استدلل أصحاب القول الثالث بالمعقول من وجهين :

١ - قياس المعاصي بسفره على المطيع فيه ؛ لأن كلا منهما مسافر ، فيباح له الترخيص^(١٢٢) .

الناقشة: نوقش بأن قياس المعاصي على المطيع لا يصح ؛ لما بين الطاعة والمعصية من التضاد^(١٢٣) .

٢ - أن السفر الذي هو مناط القصر ليس معصية بعبته ؛ وإنما المعصية مجاورة ؛ لأن المعصية تقبل الانكسار عن السفر ؛ فقد توجد المعصية بلا سفر ؛ وذلك لا ينفي المشروعية^(١٢٤) .

الناقشة: يمكن أن يناقش بعدم التسليم بانكسار

(١١٤) انظر: الفزاري، ١٤٢٦هـ، ص ١٤٧ شفي زاده،

١٤١٩هـ، ٢٤٣/١ - ٢٤٤ ابن قدامة، ١٤١٠هـ،

١١٥/٣ الشافعي، ١٤٢٦هـ، ٤٤٤/١.

(١١٥) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣.

(١١٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣.

(١١٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣.

(١١٨) انظر: الفزاري، ١٤٢٦هـ، ص ١٤٧ ابن حبهين،

١٤١٢هـ، ١٢٤/٢ الشافعي، ١٤٢٦هـ، ٤٤٤/١ -

٤٤٥.

على قولين:

عند وجود شرطه^(١٢٧).

القول الثاني: تلزمه الإعادة، وهو قول في ملهب المالكية^(١٢٨)، وهو الصحيح من ملهب الشافعية^(١٢٩)، وهو أحد الوجهين في ملهب الحنابلة^(١٣٠) - رحم الله الجميع - وعللوا ذلك بقولهم: إن المسافر العاصي بسفره يكون حكمه حكم للقيم بسبب عيبائه^(١٣١)، ولأن التوبة واجبة عليه وقد قصر بتركها^(١٣٢).

القول الأول: لا تلزمه الإعادة. وهو قول يقابل الصحيح عند الشافعية^(١٣٣)، وهو الصحيح في ملهب الحنابلة^(١٣٤) - رحم الله الجميع - وعللوا لذلك بقولهم: إن التيمم عزيمة^(١٣٥)، لا يجوز تركه

(١٢٤) انظر: الشيرازي، ١٥٢/١، ١٤١٩هـ، البيهقي، ١٤١٨هـ، ٣١٦/٢، التتوي، ٥١١/١، الزركشي، ٤٢٣/٢.

(١٢٥) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢، الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٧٦/١، الرمادي، ١٤١٦هـ، ١٦٩/٢.

(١٢٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢، الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٧٦/١، البيهقي، ١٤١٥هـ، ١٦١/١، البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٩٠/١، الرحياني، ١٤١٥هـ، ١٩٠/١.

(١٢٧) العزيمة في اللغة مأخوذة من المزم وهو: الإزادة المؤكدة. انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٩٥.

(١٢٨) اصطلاحاً: الحكم الثابت ببليل شرعي خال عن ممرض راجح. انظر: ابن التتار، ١٤١٠هـ، ص ٢٨.

(١٢٩) وقد اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في حكم التيمم، هل هو عزيمة، أو رخصة؟ على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنه عزيمة، وهو قول في ملهب المالكية، وقول في ملهب الشافعية، وهو ملهب الحنابلة.

القول الثاني: أنه عزيمة في حق المادم لئله، رخصة في حق التواجد المجاز عن استعماله، وهذا قول في ملهب المالكية، والشافعية - رحم الله الجميع -.

القول الثالث: أنه رخصة، وهذا ملهب الحنفية، والمشهور من ملهب المالكية، والشافعية - رحم الله الجميع -.

انظر في الملهم الحنفية: الشافعية، ١١٦/١ =

ملهم مجسم، ١٤٦/١، وفي الملهم المالكي: الخطيب، ١٤١٧هـ، ٣٢٥/١، التتوي، ١٤٢٥هـ، ٢٢٢/١، القسوي، ١٤٠٩هـ، ٦٧/١، عيسى، ١٤٢٤هـ، ١٠٣/١، وفي الملهم الشافعية: الأتصاري، ١٤٢٢هـ، ٢٢٧/١، ابن حجر البيهقي، ١٣٤٢هـ، ١٢٦/١، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/١، البيهقي، ١٤٠٤هـ، ١٧٧/١، الشيرازي، ١٤١٣هـ، ٢٦٣/١، وفي الملهم الحنابلة: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢، الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٧٦/١، البيهقي، ١٤١٥هـ، ١٦١/١، البهوتي، ١٤١٤هـ، ٩٠/١.

(١٣٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٣١/١، ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢، البيهقي، ١٤١٥هـ، ١٦١/١.

(١٣٨) انظر: الحرقشي، ١٤١٧هـ، ٣٤٤/١.

(١٣٩) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٥٢/١، البيهقي، ١٤١٨هـ، ٣١٦/٢، التتوي، ١٤٠٩هـ، ٦٧/١، الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢، الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٧٦/١، الجليل، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١.

(١٣٠) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣، الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٧٦/١، الرمادي، ١٤١٦هـ، ١٦٩/٢.

(١٣١) انظر: البيهقي، ١٤١٨هـ، ٣١٦/٢.

(١٣٢) انظر: التتوي، ١٤١٥هـ، ٥١١/١، الأتصاري، ١٤٢٢هـ، ٩٠/٢.

المطلب الثاني: حكم تحمل المدين من النسك:

إذا خالف المدين سافراً للتحج بلا إذن من داتته في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، ثم تاب، فهل يجوز له أن يتحلل من إحرامه؟ أو هل يملك الدائن تحليله منه، أو لا؟

نعب المالكية^(١٣٣)، والشافعية^(١٣٤)، والحنابلة^(١٣٥) - رحمهم الله الجميع - إلى أنه لا يجوز للمدين التحليل من نسكه بعد شروعه فيه، كما لا يملك الدائن تحليله منه.

وأما الحنفية - رحمهم الله تعالى - فلم أقف فيما اطّعت عليه من كتبهم على نص في المسألة عنهم^(١٣٦)، مع قولهم بكرامة حج المدين بلا إذن من

(١٣٣) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٤٧/١؛ ابن الحاجب، ١٤٢٥هـ، ص ١١٤.

(١٣٤) انظر: الغزالي، ١٤٢٥هـ، ١٣٤ - ١٣٥؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣٠٩/٢؛ الراملي، ١٤٠٤هـ، ١٣٧٠/٣؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٢٧٢/٤؛ الشرواني، دت، ٢١١/٤.

(١٣٥) انظر: فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ ابن مفلح، دت، ٢٨٨/٤؛ الجوهري، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ ابن التيجاني، ١٤١٦هـ، ٤٨٩/٤؛ الكرمي، دت، ١٢٦/٢؛ الجوهري، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ القهوتي، دت، ٤١٨/٣.

(١٣٦) وقد ذكرنا أن لزوج تحليل زوجته إذا أحرمت بالحج طوطها بلا إذن. فلاحظوا: كل من منع عن المضي في موجب الإحرام شرعاً لحق العبد، كالمرأة والحيث للمتزوجين شرعاً لحق الزوج والمولى، بأن أحرمت المرأة بلا إذن زوجها، وأحرم العبد بغير إذن مولاه، فله زوج والمولى أن يحللهما في الحال. انظر: السرخسي، ١٤٢٢هـ، ١١٠/٤؛ الكسائي، دت، ١٦١/٢؛ ابن القيم، ١٤١٥هـ، ٤٢٨/٢؛ ابن نجيم، =

داتته^(١٣٧)، وهي كراهة محرم كما استظهره في حاشية (رد المحتار) حيث قال: «وظاهره أي: كراهة خروج المدين للتحج بلا إذن أن الكراهة تحرمة»^(١٣٨).
ومما يستدل به لعدم جواز تحمل المدين من النسك بعد عقد الإحرام وعدم جواز تحليل الدائن له هو أن النسك بعد الشروع فيه يجب إقامه حتى ولو كان نفلاً، فهو كالواجب ابتداءً؛ وليس له منعه من واجب^(١٣٩)؛ لقوله تعالى: ﴿وَأَذِّنُوا صَبْحَ الْمُحْرِمَةِ يَوْمَ قَرْنٍ أَحْبَبْتُمْ فَمَا أَتَمَّزْتُمْ مِنَ الْقَرْنِ﴾ (البقرة: ١٩٦).

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من أحرم بحج أو عمره ليس له أن يحمل منهما قبل إتمامهما؛ فهما يلزمان بالشروع ولو نفلاً^(١٤٠). وإذا كان كذلك فليس للمدين إذا تاب من معصية سفره بلا إذن من الدائن أن يتحلل من إحرامه، وليس لذاته تحليله، لوجوب إتمام النسك.

دت، ٥٨/٣؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥٩١/٢ و ٦٢٠.
(١٣٧) انظر: ابن القيم، ١٤١٥هـ، ٤١٢/٢؛ ابن نجيم، دت، ٣٣٣/٢؛ المحضبي، دت، ٥٦٦/٢ و ٤٧١.
(١٣٨) انظر: ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤٥٦/٢.
(١٣٩) انظر: ابن التيجاني، ١٤١٦هـ، ٤٨٩/٤، ١٧١/٣؛ الجوهري، دت، ٤١٨/٣؛ الجوهري، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢.
(١٤٠) انظر: الطبري، ١٤١٧هـ، ٢٣٣/٢؛ السروي، دت، ٣٩٩/٧؛ ابن قلعة، ١٤١٠هـ، ٤٧٤/٤؛ ابن القطان القفسي، ١٤٢٤هـ، ٢٩٩/١؛ قال ابن العربي، دت، ١١٨/١؛ «وأما إتمامها إذا دخل فيها، فلا خلاف بين الأمة فيها، حتى بالفوا قالوا: يلزمه إتمامها، وإن تكسما».

الرجوع^(١٤٣) - إلا أن يخاف تلفاً برجوعه، أو يخاف
انكسار قلوب الجهاديين؛ فلا يلزمه الرجوع^(١٤٤).
وأما الحال الثانية وذلك فيما إذا كان بعد التثاء
الزحفين فقد اختلف الفقهاء - رحمهم الله تعالى - في
ذلك على ثلاثة أقوال:

القول الأول: لا يجوز له الرجوع وترك الجهاد،
وهذا على الأصح في مذهب الشافعية^(١٤٥)، وهو قول
الحنابلة^(١٤٦) - رحمهم الله الجميع -.

القول الثاني: لا يجوز له القتال، بل يجب عليه
الانصراف. وهو وجه في مذهب الشافعية^(١٤٧) - رحمهم
الله تعالى -.

القول الثالث: يتخير المدين بين الانصراف

كما أنهم عللوا لعدم جواز تحليل الدائن للمدين
بأنه لا يلحق الدائن ضرر ببقاء المدين على إحرامه؛
لأنه ليس ممنوعاً من الإحرام، بل الممنوع منه هو السفر
بلا إذن، لكونه يؤدي إلى تأخير وصول الدائن إلى
حقه^(١٤٨).

المطلب الثالث: حكم الصراف المدين من
الجهاد:

إذا سافر المدين للجهاد الذي لم يتمين عليه^(١٤٩)
بلا إذن من داته في الحال التي لا يجوز له فيها السفر،
ثم تاب، فهل يجوز له الرجوع إلى البلد وترك الجهاد،
أو لا؟

لم أجد للسألة منصوبة، ولكن كلامهم
وتعليقهم فيما إذا خرج المدين للجهاد بإذن الدائن، ثم
رجع الدائن في إذنه وعلم المدين بملك يقتضي أن الأمر
لا يخلو من إحدى حالتين: إما أن يكون ذلك قبل التثاء
الزحفين، أو بعد التثاء الزحفين.

ففي الحال الأولى إذا كان قبل التثاء الزحفين؛
فإنه يلزمه الرجوع؛ لأن الجهاد لم يتمين عليه حيثئلو،
والمانع لا زال قائماً؛ لأن عدم الإذن يمنع الخروج
للجهاد؛ فصار حكمه حكم ما لو خرج بإذن ثم
رجع الدائن في إذنه قبل الشروع في القتال حيث يلزمه

(١٤١) انظر: الأصمعي، ١٤٢٢هـ، ٣/٣٠٩، رقمي،
١٤٠٤هـ، ٣/٣٧٠

(١٤٢) أما إذا تمين، فإنه يصير فرضاً، ولا يحرق على الإذن
اتفاقاً، كما تقدم في المطلب الأول من لمبحث الثاني.

(١٤٣) انظر: السوردي، ١٤١٤هـ، ١٦٥/١٤، الشيرازي،
١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢، العمراني، ١٤٢١هـ، ١١٣/١٢،
الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١١، النووي، ١٤١٢هـ،
٢١٢/١٠، الشريفي، دت، ٢١٨/٥، الجبل، ١٤١٧هـ،
٩٦/٨، ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٤٥٩/٥

(١٤٤) انظر: العمراني، ١٤٢١هـ، ١١٣/١٢، الرافعي،
١٤١٧هـ، ٣٦٢/١١، النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠،
الجبل، ١٤١٧هـ، ٩٦/٨.

(١٤٥) انظر: السوردي، ١٤١٤هـ، ١٦٦/١٤، الشيرازي،
١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢، الرافعي، ١٤١٧هـ، ١١٣/١١،
النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠، النووي، دت، ص ١٣٦

السوردي، ١٣٧٨هـ، ص ١٧٥، الحاكمة رقم ١٧١.

(١٤٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٤٥٩/٥.

(١٤٧) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١١، النووي، ١٤١٢هـ،
٢١٢/١٠.

بالسفر للجهاد بلا إذن من دالته، فيلزمه الرجوع ! لأن المانع قائم من الأصل، فيكون الحكم كما لو رجع الدالان في إذنه ! لأن عدم الإذن يمنع من الجهاد ! فكذلك إذا طرأ كموانع الجهاد الأخرى، فالعمى مثلاً يمنع من الجهاد ابتداءً، وإذا طرأ أثناء الجهاد منع منه أيضاً^(١٥٦).

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الأصل في الجهاد أنه يتعين بالشروع فيه، ومن حضر الصف كان شارحاً فيه، فيكون متعيناً على للمدين عندئذ، ولا يجوز له الانصراف.

دليل القول الثالث: علل أصحاب القول الثالث لما ذهبوا إليه بقولهم:

إنه تعرض لدى المدين في هذه الحال أمران: الأول: ارتضاع الإذن المشروط للسفر للجهاد والتطوع به، والأمر الثاني: ما تقرر من وجوب المصابرة لمن شهد الوقعة، فلذلك قلنا: يتخير المدين بين الانصراف والمصابرة^(١٥٧).

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن إذن الدالان لا يمكن مراعاته بعد الشروع في الجهاد، لما يترتب على القول بمواز انصراف المدين بعد التقاء الزحفين من مفاسد تضر بالمسلمين؛ فقد يوهن ذلك في صفوف المجاهدين، ويكسر قلوبهم، ويقوي عدوهم.

(١٥٦) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ الشنوي،

١٤١٣هـ، ٢١٢/١٠؛ الشربني، ٢١٨/٤.

(١٥٧) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١.

والمصابرة. وهو وجه ثالث في مذهب الشافعية^(١٥٨) - رحمهم الله تعالى -.

ولم ألق على قول الحنفية والمالكية - رحم الله الجميع - في المسألة فيما اطلعت عليه من كتبهم. الأدلة:

دليل القول الأول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بما يلي:

١ - أن مصابرة العدو واجبة عند التقاء الزحفين^(١٥٩)؛ لأن الجهاد يتعين على من هو من أهل فرض الكفاية بشهوده الوقعة^(١٦٠)؛ لقول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (الأنفال: ٤٥).

٢ - أن رجوعه قد يشوش على المجاهدين ويكسر قلوبهم، وربما كان سبباً لهزيمتهم، وهذه مفسدة؛ فلم يكن له ذلك^(١٦١).

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الذين شأنه عظيم يمنع من التطوع بالجهاد، ويفتقر إلى إذن الدالان، فإذا تاب المدين من عصيائه

(١٥٨) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ الشنوي، ١٤١٣هـ، ٢١٢/١٠؛ الخليلي، ٢١٧/٤.

(١٥٩) انظر: الشربني، ٢١٨/٤.

(١٦٠) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ ابن قدامة، ٤٥٩/٥.

(١٦١) انظر: العمراسي، ١٤٢١هـ، ١١٤/١٢؛ الرافعي،

١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ الشربني، ٢١٨/٤.

الفرج:

٥ - أنه يجوز للمدين السفر بإذن الدائن مطلقاً

باتفاق العلماء - رحمهم الله -.

٦ - أنه لا يجوز للمدين المومر السفر بغير إذن الدائن متى كان الدين حالاً.

٧ - أنه يجوز للمدين المومر السفر بلا إذن الدائن إذا كان الدين موجلاً، وكان قد خُلف وفاء لئتيو، سواء كان السفر يقلب عليه السلامة، أو كان مخوفاً لا يقلب عليه السلام كمن يسافر للجهاد.

٨ - أنه يجوز للمدين للمسر - الذي لا يجد وفاء لئتيو الحال، أو لم يُخلف وفاء لئتيو للموجل - السفر بلا إذن دائه إذا كان السفر غير مخوف.

٩ - أنه لا يجوز للمدين للمسر السفر إذا كان السفر مخوفاً، إلا بعد أن يأذن له الدائن.

١٠ - إذا خالف المدين فساد في الحال التي لا يجوز له فيها السفر؛ فإنه يُعد عاصياً بسفوره، وحيث لا يجوز له أن يترخص في سفوره مطلقاً.

١١ - إذا خالف المدين فساد للمحج في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، وأحرم بالنسك؛ فإنه يلزمه إقامه، ولا يجوز له أن يتحلل منه، كما لا يملك الدائن أن يحلله منه.

١٢ - إذا خالف المدين فساد للسافر للجهاد في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، وقاب من عصبائه قبل التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه الرجوع، وإن كان بعد التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف.

الذي يظهر رجحانه - والله تعالى أعلم - هو القول الأول - المقتل أنه متى شهد للمدين التقاء الزحفين وكان قد خرج للجهاد بلا إذن من دائه فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف؛ لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ فإن الاتفاق قائم على أن من لم يتعين عليه الجهاد متى شهد التقاء الزحفين وجب عليه الثبات وحرم عليه الانصراف^(١٥٤).

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فبعد الانتهاء من هذا البحث أذكر أبرز النتائج، ثم أهم التوصيات:

١ - جواز الاستئانة عند الحاجة مع استصحاب نية الوفاء.

٢ - شمول الشريعة لمصالح العباد، حيث اعتنت بتنظيم العلاقة بين الدائن والمدين على وجه يحفظ حق الدائن.

٣ - عظم شأن أمر الدين، ووجوب الحل من التساهل في التخلص منه متى استطاع المدين ذلك.

٤ - رعاية الشريعة لحال المومرين؛ إذ لا تجوز مطالبتهم بالدين حال إحصارهم.

التوصيات

إن مما ينبغي العناية به في هذا الموضوع: توعية الناس بمخاطرة أمر الدين، وتحملهم من التوسع في الاستدانة، أو التساهل في الوفاء بالدين، وتوجيه الناس إلى ما أرشدت إليه الشريعة من إحسان القصد عند الاستدانة باستصحاب نية الوفاء، وأن يسمى كل مدين في سداد الدين قدر طاقته، حتى لا تتراكم الديون في ذمم الناس، فيعجزوا عن سدادها، فتضيع حقوق الناس، ويفضي ذلك إلى الفساد في المجتمع، ومن ثم يسود الشقاق، وتكثر المنازعات بين الأفراد. وبالله التوفيق، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

فهرس المصادر والمراجع

ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: محمود الطناحي وظاهر الزاوي، باكستان: أنصار السنة، دت.
ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان. *جامع الأمهات*. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ.
ابن العربي، محمد بن عبد الله الأندلسي. *أحكام التران*. تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة، دت.
ابن القطان القاسي، علي بن محمد بن عيسى الملسك. *الإتقان في مسائل الإجماع*. تحقيق: حسن

الصمغيني، ط ١. القاهرة: دار الفاروق الحديثة،

١٤٢٤هـ.

ابن النجار، علي الدين محمد بن أحمد الحلي. *مختصر التحرير في أصول الفقه*. ط ٢. الرياض: مكتبة الإمام الشافعي، ١٤١٠هـ.

_____، *معونة أولي النهى شرح المنهاج*. تحقيق: عبد الملك بن دعيش، ط ١. بيروت: دار خضر، ١٤١٦هـ.

ابن القيم، محمد بن عبد الواحد الحلي. *فتح القدير*. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

ابن أنس، أبو عبد الله مالك. *الموطأ*. ط ٤. بيروت: دار الأفاق الجديدة، ١٤٠٥هـ.

ابن جزير، محمد بن أحمد. *توازين الأحكام الشرعية*. ط ١. مصر: عالم الفكر، ١٤٠٥هـ.

ابن حجر الهيتمي، شهاب الدين أحمد بن محمد. *الفتاوى الفقهية الكبرى*. بيروت: نشر دار صادر، دت.

_____، *تحفة المحتاج*. بيروت: دار الفكر، لمطبوع بهامش حواشيه للشرواني، والعبادي، دت.

ابن حنبل، أحمد الحارثي النخعي. *الرعاية العشرية*. تحقيق: ناصر السلامة. ط ١. الرياض: نشر دار أشيليا، ١٤٢٣هـ.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *المسند*. ط ١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٣هـ.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي. **التواعد في الفقه**. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.
ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد المعاصمي النجدي. **حاشية الروض المربع**. ط٣. دم: دن، ١٤٠٥هـ.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي. **التواعد في الفقه**. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.
ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي. **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. ط٨. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

ابن قدامة، شمس الدين عبد الرحمن المقدسي الحنبلي. **الشرح الكبير على المنقح**. تحقيق: عبد الله التركي، لمطبع مع المنقح، والإنصاف. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٥هـ.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي المالكي. **القطر المكنون**. تحقيق: محمد حجي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي. **الكافي**. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٨هـ.

ابن سبته، علي بن إسماعيل الأندلسي. **الخصص**. بيروت: دار الكتب العلمية، دت.

_____، **المفتي**. تحقيق: عبد الله التركي. **وعيد الفتاح الحلو**. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٠هـ.

ابن شمس، جلال الدين بن عبد الله المالكي. **عقد الجواهر الثمينة**. تحقيق: محمد أبو الأضغان، عبد الحفيظ منصور. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٥هـ.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. **تفسير القرآن العظيم**. تحقيق: سامي بن محمد السلامة. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٢٠هـ.

ابن عابدين، علاء الدين محمد بن محمد الحنفسي. **رو المحتار على الدر المختار**. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

ابن عاصم، أبو عبد الله محمد بن يزيد. **سنن ابن ماجه**. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، دت.

ابن عبد الوهب، أبو إسحاق بن إبراهيم. **معين المحكمات على القضايا والأحكام**. تحقيق: محمد بن قاسم ابن عياد، ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٩م.

ابن مازة، محمود بن أحمد البخاري. **الاصط البرهاني**. تحقيق: أحمد عزو عنابة. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٤هـ.

ابن فارس، أحمد بن زكريا السرازي. **معجم مقاييس اللغة**. تحقيق: عبد السلام هارون. ط١. بيروت: دار الجليل، ١٤١١هـ.

ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد. **البلد في شرح المنقح**. بيروت: للكتب الإسلامي، دت.

- ابن مفلح، شمس الدين أبو عبد الله محمد المقدسي. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، دت.
- ابن منظور، محمد بن منظور الإفريقي. لسان العرب. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، ١٤١٢هـ.
- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم الحفصي. البحر الرائق. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، دت.
- أبو الخطاب الكلوزاني، محفوظ بن أحمد الحفصي. الهداية. تحقيق: إسماعيل الأنصاري، وصالح السليمان العمري، السعودية: مطابع القصيم، ١٣٩١هـ.
- الأزهري، محمد بن أحمد. تهذيب اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون، وعبد التجار، مصر: المؤسسة المصرية، ١٣٨٤هـ.
- الآلبي، محمد ناصر الدين. صحيح ابن ماجه. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.
- الأنصاري، زكريا بن محمد الشافعي. أسنى الطالب شرح روض الطالب. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.
- _____، شرح منيع الطالب. لمطبوع مع حاشية الجمل عليها، دم: دت.
- البحري، سليمان بن محمد الشافعي. تحفة الحبيب على شرح الخطيب. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري. تحقيق: محب الدين الخطيب، ط١. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٤٠٠هـ.
- البعلي، علي بن محمد بن عباس النمطي. الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية. تحقيق: محمد حامد الفقي، القاهرة: مكتبة السنة المحمدية، دت.
- البناددي، القاضي عبد الوهاب المالكي. الإشراف على نكت مسائل الخلاف. تحقيق: الحبيب بن طاهر. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ.
- _____، المعونة على ملهيب عالم المنجة. تحقيق: حميش عبد الحق. ط١. مكة المكرمة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٥هـ.
- البحري، الحسين بن مسعود. التهذيب. تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي معوض. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.
- _____، معالم التنزيل، تفسير البغوي. تحقيق: محمد عبدالله النمر وآخرين، الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.
- البهوتي، منصور بن يونس الحفصي. شرح منتهى الإرادات. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٤هـ.
- _____، كشف القناع. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، دت.
- البيضاوي، عبدالله بن عمر الشافعي. الفاية القصوى.

- تحقيق: علي القره داغي، السلام: دار الإصلاح، دت.
- القرطبي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح، متن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، دت.
- الطبراني، محمد بن أحمد المالكي، مفتاح الوصول إلى بناء القروع على الأصول، تحقيق: عبداللطيف عبداللطيف، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.
- التنوخي، زين الدين المنجي بن همام، للمتبع شرح القنع، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١. بيروت: دار خضر، ١٤١٨هـ.
- الجواهي، أبو بكر الخليلي، غاية الطلب، تحقيق: أبو عبدالرحمن العلوي، ط١. جلة: دار ماجد عسيري، ٢٠٠٠م.
- الجرجاني، علي بن محمد، التمرينات، تحقيق: عبدالرحمن عميرة، ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.
- الجميل، سليمان بن عمر العجلي، حاشية الجمل على شرح النجاشي، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- الجندي، هليل بن إسحاق المالكي، مختصر خليل، مصر: دار إحياء الكتب العربية، دت.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تحقيق: أحمد عطار، ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٧هـ.
- الجواوي، موسى بن أحمد، الإقناع لطالب الانضام، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٨هـ.
- الحصكفي، محمد بن علي الحنفي، الدر المختار شرح تنوير الأبصار لمطبوع مع حاشية رد المحتار، دم: دت.
- الحصني، تقي الدين الحسيني، كفاية الأخيار، تحقيق: علي أبو الخير، ومحمد وهي سليمان، ط٣. بيروت: دار الخير، ١٤١٩هـ.
- الخطاب، محمد بن محمد المغربي، مواهب الجليل، ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.
- الخلي، لأوامم بن محمد، ملقى الأمير، لمطبوع مع شرحه مجمع الأنهر، دم: دت.
- الختي، محمد بن فراموز الشهر بملا محسرو، درر الحكام شرح غرر الأحكام، تركيا: مطبعة أحمد كامل، دت.
- الخرفي، محمد بن عبد الله الخرفي المالكي، شرح الخرفي على مختصر خليل، ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- الدخيز، أحمد بن محمد المالكي، الشرح الصغير لمطبوع بهامش بلغة السالك، دم: دت.
- الشرح الكبير على مختصر خليل، ط١. بيروت: المكتبة المصرية، ١٤٢٧هـ.

- الدمسوقي، محمد بن عرفة المالكي. حاشية للمسوقي على الشرح الكبير، بيروت: دار الفكر، د.ت.
- الدمشقي، محمد بن عبدالرحمن الطنطاوي الشافعي. رحمة الأمة في اختلاف الأئمة. تحقيق: علي الشرحجي، وقاسم السوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ.
- الدمياط، أبو بكر بن محمد شطا البكري. إحياء الطالبين. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- الروافعي، عبد الكريم بن محمد الشافعي. العزيز شرح الوجيز. تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- الروحياني، مصطفى السيوطي الحنبلي. مطالب أولى النهر. ط٢. د.م: د.ن، ١٤١٥هـ.
- الرملي، شمس الدين محمد بن أحمد. نهاية المحتاج. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.
- الزبيدي، أبو بكر بن علي بن محمد. الجوهرة النيرة. تحقيق: إلياس قبيلان. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٧هـ.
- الزرقاني، عبد الباقي بن يوسف المالكي. شرح مختصر خليل. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. البحر المحيط في أصول الفقه. ط٢. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤١٣هـ.
- الشورفي القواعد. تحقيق: تيسير فائق محمود. د.م: د.ن، د.ت.
- الزركشي، شمس الدين أبو عبد الله محمد الحنبلي. شرح الزركشي على مختصر الخرقي. تحقيق: عبد الله الجبرين. ط١. الرياض: مكتبة الميكان، ١٤١٣هـ.
- الزحشري، جابر الله أبي القاسم محمود بن عمر. أساس البلاغة. ط١. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٤هـ.
- الزيلي، عثمان بن علي الحنفي. تبين الحقائق. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.
- السامرائي، محمد بن عبد الله. المستوعب. تحقيق: عبد الملك بن ديش. ط١. مكة المكرمة: مكتبة النهضة الحديثة، ١٤٢٠هـ.
- السرخسي، محمد بن أحمد. المبسوط. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ.
- الشافعي، شمس الدين محمد بن إدريس. شرح السير الكبير. تحقيق: محمد الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن الشافعي. الأشباه والنظائر. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٧٨هـ.
- الشيرازي، علي بن علي الشيرازي. حاشية الشيرازي على نهاية المحتاج. لمطبوع مع نهاية

- المنهاج، دم: دن، دت.
- الشويخي، محمد الخطيب. مفتح المحتاج. بيروت: دار الفكر، دت.
- الشربلاني، حسن بن عماد الحفصي. تحفة نوري الأحكام في بنية درر الأحكام. مطبوع مع درر الأحكام، دم: دن دت.
- الشرواني، عبد الحميد الشافعي. حاشية على تحفة المحتاج. بيروت: دار الفكر، دت.
- الشلي، أحمد بن يسوي. حاشية الشلي على تبين الحقائق. مطبوعة مع تبين الحقائق، دم: دن، دت.
- الشتيبي، محمد الأمين بن محمد المختار. أضواء البيان. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٦هـ.
- الشوكاني، محمد بن علي. نيل الأوطار. القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٦هـ.
- الشويخي، أحمد بن محمد بن أحمد الشويخي. التوضيح في الجمع بين القنح والتقصيح. تحقيق: ناصر بن عبدالله الميمان. مكة المكرمة: المكتبة الكية، ١٤١٨هـ.
- الشهباني، محمد بن الحسن. السير الكبير. مطبوع مع شرح السرخسي عليه تحقيق: محمد الشافعي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- الشيخ نظام، وجماعة من علماء الهند. الفتاوى الهندية. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.
- شيعي زاده، عبد الرحمن بن محمد الحفصي. مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأنهر. ط١، بيروت: دار الشوازي، إبراهيم بن علي. المنهاج. بيروت: دار الفكر، ١٤١٩هـ.
- الصاوي، أحمد بن محمد المالكي. باقة السالك لأمرج السالك. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٩هـ.
- صدر الشريعة، عبدالله بن مسعود الضوي. مختصر الرقابة. مطبوع مع شرحه، اختصار الرواية للدركاني. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٦هـ.
- الطوري، أبو جعفر محمد بن جريس. جامع البيان في تأويل القرآن. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.
- العلوي، علي بن أحمد المالكي. حاشية على شرح الخرشي. مطبوع مع شرح الخرشي. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- عليش، محمد بن أحمد بن محمد المالكي. منع الجليل. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.
- العمري، أبو الحسن يحيى الشافعي. البيان. تحقيق: قاسم النوري. ط١، جدة: دار المنهاج، ١٤٢١هـ.
- العيني، محمود بن أحمد الصولي الحفصي. شرح كنز الدقائق. ط١، باكستان: إدارة القرآن والعلوم الإسلامية، ١٤٢٤هـ.
- الغزالي، محمد بن محمد الشافعي. الوجيز. ط١.

بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ.

الوسيط: تحقيق: علي عيسى الدين
القره داغي، ط١. قطر: وزارة الأوقاف،
١٤١٧هـ.

الغزوي، أبو حفص عمر الحنفي. *القره النيه في*
تحقيق بعض مسائل الإمام أبي حنيفة. ط١.
القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٦هـ.

فخر الدين، محمد بن أبي القاسم بن محمد بن تيمية
الحرافي. *بلغة الساعب وبقة الراغب*. تحقيق:
بكر أبو زيد ط١. الرياض: دار العاصمة،
١٤١٧هـ.

القزافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي.
السخيرة. تحقيق: محمد ججي. ط١. بيروت:
دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

الغزوي، بيروت: عالم الكتب،
د.ت.

تنقيح الفصول وشرحه. تحقيق: طه
عبد الرؤوف سعد. ط١. القاهرة: مكتبة

الكليات الأزهرية، ودار الفكر، ١٣٩٣هـ.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر المالكي. *الجامع*
لأحكام القرآن. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن
التركسي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة،
١٤٢٧هـ.

القلوبي، شهاب الدين أحمد بن أحمد الشافعي. *حاشية*
على شرح الحاشي على منهاج الطالبين. مصر:

دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود. *بنايع المنايع في*
ترتيب الشرائع. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

الكرمي، موهي بن يوسف الحنبلي. *غاية التمهيد*.
الرياض: مؤسسة السعيدية، د.ت.

المازري، محمد بن علي بن عمر المالكي. *شرح التلخين*.
تحقيق: محمد المختار السلامي. ط١. تونس: دار
الغرب الإسلامي، ٢٠٠٨م.

الماوردي، أبو الحسن علي بن حبيب الشافعي.
الحاوي الكبير. تحقيق: علي معوض، وعادل
عبدالموجود. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية،
١٤١٤هـ.

محمد الدين، أبو الوكات ابن تيمية الحرافي. *المحرر في*
الفقه. تحقيق: محمد الفقي. بيروت: دار الكتاب
العربي، د.ت.

المجلدي، محمد عليم الإحسان السجستاني. *التعريفات*
الفقهية. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية،
١٤٢٤هـ.

الطلي، جلال الدين محمد بن أحمد الشافعي. *شرح*
منهاج الطالبين. مطبوع بهامش حاشية
قليوبي، د.م. د.ت. د.ت.

المرادوي، علي بن سليمان الحنبلي. *الإنصاف*. مطبوع
مع المتن والشرح الكبير. تحقيق: عبد الله بن
عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر،
١٤١٦هـ.

- _____، **التفقيح المشرح**، الرياض: المؤسسة السلفية، دم: د٣، دت.
- _____، **تصحيح الفروع**، لمطبع مع الفروع لابن مفلح، دم: د٣، دت.
- _____، **المرفعياني**، علي بن أبي بكر، النهاية شرح بلابة المبدئي، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.
- _____، **مسلم بن الحجاج**، أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط١، مصر: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤هـ.
- _____، **الملياري**، زين الدين بن عبدالعزيز الشافعي القفائي، فتح المميز، لمطبع بهامش شرحه إعانة الطالبين، دم: د٣، دت.
- _____، **المتاوي**، محمد عبدالرؤوف، الترتيب على مهمات التعاريف، تحقيق: محمد الناية، ط١، بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.
- _____، **النسائي**، أحمد بن حبيب، سنن النسائي، لشرح السيوطي وحاشية السندي، ط٣، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٩هـ.
- _____، **النفراوي**، شهاب الدين أحمد لأزهري، التوازي، ط١، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ.
- _____، **النوي**، يحيى بن حروف الشافعي، المجموع، جلد: دار الإرشاد، دت.
- _____، **روضة الطالبين**، ط٣، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.
- _____، **منهاج الطالبين**، مصر: شركة مكتبة و مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، دت.

Traveling of the Debtor: Its Judgement and Consequence

Almulla, Muhammad Ab-Dulrah

Associate Professor at the Dept. of Islamic Culture,

College of Education, King Saud University

Al Riyadh . Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box. 3458, Postal Code: 11431

E-mail: m.m38@hotmail.com

(Received 11/11/1431H; accepted for publication 1/4/1432H.)

Key words: travel, debtor, debt, judgment of travel, Islamic ruling on debt.

Abstract. the research aims at clarifying the judgment of legality of debtor travel. It also shows the consequences of this traveling in the cases where the debtor does travel, while he is not allowed.

The research showed that the debtor can travel whenever he wants, if permitted by the creditor. The rich debtor cannot go on travel without the permission of the creditor, if the debt is due. But in the case of the debt to be paid back in the future, and the debtor has left insurance for payment so that the creditor can take his money back whenever the debt is due. Therefore, he can travel without the permission of the creditor, either this travel is thought of as a safe travel or a risky one such as going to war (Jihad).

In the case where the debtor was poor, either he cannot afford paying the due debt or insure payment for the deferred debt, and he wanted to go on a safe travel, he can go without the creditor's permission. If the travel was risky, permission has to be given before traveling.

The research also showed that whenever the debtor went on travel when he should not, he is considered as a disobeyer and in this case he can never ask permission to travel. And whenever the debtor went for Hajj, for example, and reached the official and intentional steps of Ihram, he has to complete performing Hajj and is not allowed to not complete it. The creditor cannot require him not to complete his Hajj either. And if the debtor goes to Jihad without permission but he repented from this disobedient action before the two sides (armies) engage in battle, he has to return immediately. If the repentance was after the two sides had started fighting, he has to stay and fight.

الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية والمخرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمراحل التعليم العام في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية

علي بن محمد جيازي

أستاذ فيزيولوجيا الجهد البدني المساعد، كلية للتربية البدنية والرياضة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ١٩٩٤٩ الرقم ١١٤٦١

E-mail: agbbsci@ksu.edu.sa

(لقد للنشر في ١٤٣٣/٤/١هـ وقبل للنشر في ١٤٣٣/٧/١٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الحصيلة المعرفية، الإصابات الرياضية، المخرافات القوام، معلمو التربية البدنية.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية البدنية بمنعقدة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية في مقرري الإصابات الرياضية والمخرافات القوام، وكذلك على الفروق في الحصيلة المعرفية لهذين المقيمين، وذلك وفقاً لمقايير كل من: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والملاقة بين هذه الحصيلة في هذين المقيمين وبين كل من متغيرات: العمر، ومرحلة التدريس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات والتدريبات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٨٩ معلماً)، حيث تم عشوائياً اختيار (٧٨ معلماً) من جميع المراحل الدراسية متوسط أعمارهم (٣٥،٦٣ سنة)، ومتوسط عدد سنوات الخبرة (١٣،١٧ سنة)، ومتوسط عدد الدورات والتدريبات (٨،٤٠) أخذوا لاختبار تجريبي بعد التأكد من صدق وثباته، اشتمل على (٢٨ سؤالاً) في مقرري الإصابات الرياضية والمخرافات القوام. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف واضح في مستوى الحصيلة المعرفية لدى هيئة الدراسة، متوسط درجة التصحيح للمقررين (٤٠،٩٣ و ٤٣،٧٥) على التوالي. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية (هند مستوى دلالة ٠،٠٥) بين هذين المجموعتين. وبشكل تحليلي التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائية (هند مستوى دلالة ٠،٠٥) بين المراحل الدراسية ومستوى التصحيح للمقرري في مقرري الإصابات الرياضية لصالح المرحلة الابتدائية كما أظهر الاختبار أقل فرق معنوي (LSD) (٠،٠٢٩)، ولم تكن للفرقة الدراسية دلالة إحصائية مع التصحيح للمقرري للمخرافات القوام. كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائية بين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات وبين مستوى التصحيح للمقرري في هذين المقيمين. كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضئيلة دالة إحصائية (هند مستوى دلالة ٠،٠٥) بين التصحيح للمقرري في هذين المقيمين (٠،٢٢)، ولم تكن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات قيد الدراسة ومستوى التصحيح الدراسي في هذين المقيمين.

المقدمة ومشكلة الدراسة

يشكل المعلمون العمود الفقري للعملية التعليمية، ويظهر مدى تأثيرهم في طريقة تطبيقهم خطط التعليم المختلفة، وذلك بإحداث تغييرات لدى التلاميذ أثناء المواقف التعليمية المختلفة. وبالرغم من الجهود التي تبذل لرفع مستوى أداء المعلم وحصيلته المعرفية والتطبيقية سواء عن طريق التأهيل التربوي الذي توفره المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة أو عن طريق خطط التطوير أثناء الخدمة، إلا أن الجهود التي تبذل ما زالت تحتاج إلى مزيد من إلزام المعلم بالمعارف والمعلومات المتعلقة بمجال تخصصه، (Roman and Kozulin, 2005).

ويعتبر معلم التربية البدنية إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وعلم إلزامه بالمعلومات والمعارف المتعلقة بالجوانب المعرفية والأدائية في التربية البدنية يمثل تحدياً كبيراً في العملية التعليمية لا يمكن معالجته حتى في ظل وجود المقرر الدراسي الجيد (Booth and Kamal, 1993). ويؤكد (الحوي ١٩٨٣م وفرحات ٢٠٠١م) على أن المعارف والمعلومات تمثل إحدى الدعامات الهامة لتنمية برامج التربية البدنية، حيث إنها تساعد المعلم على فهم حالة التلميذ البدنية والعوامل التي تؤثر في أدائه الحركي. كما يشير (الحوي ٢٠٠٣م) إلى أن تنمية المهارات العقلية المتعلقة بالجوانب المعرفية لا تقل أهمية عن تنمية المهارات البدنية، إلا أن الكثير من العاملين في المجال الرياضي

يهملون هذا الجانب لكونه غير واضح أثناء التطبيق.

ومن المعروف أن الحصة المعرفية هي عبارة عن مجموعة ما يمتلكه الفرد من معلومات متعددة تم اكتسابها خلال عملية تعلمه الأكاديمي ومن خلال الدورات أو الخبرات المهنية المختلفة التي التحق بها، والتي يمكن تقديرها بحسب نسبة تحصيله المعرفي (Roman and Kozulin, 2005) وتعتبر المعرفة في المجال الرياضي أمراً أساسياً في التكوين المهني للمعلم، حيث إنه المستول عن تقديم هذه المعلومات للطلاب، فكلما زاد إتيانه لهذه المعارف والمعلومات وطرق تطبيقها سواء في مجال التدريس أو مجال الوقاية والتأهيل، خاصة فيما يتعلق بالإصابات الرياضية والأعراض القوامية وطرق تصحيحها، كان قادراً على تطوير وتنمية أداء التلاميذ الحركي إلى أقصى حد ممكن (فرحات ٢٠٠١م).

وهناك عدة دراسات تم إجراؤها في مجال التحصيل المعرفي، منها دراسة (الرحاحلة وشوكة ٢٠٠٧م) والتي تم إجراؤها على طلاب كليتي التربية البدنية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، والتي كان هدفها التعرف على مستوى الحصة المعرفية في اللياقة البدنية، وذلك على هيئة قوائمها (٢١٥ طالباً) اختبرت بالطريقة العشوائية، من طلاب الكليتين موزعين على المستويات الدراسية الأربعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى الحصة المعرفية عند طلبة كل من كليتي التربية البدنية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك،

المعلمين والسجلين بالاتحاد الأمريكي للكرة الطائرة، حيث تضمن الاختبار ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (المهارات الأساسية، والخطط الهجومية، وقانون اللعبة)، وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على هذا الجانب نظراً لأهميته للمدرسين على جميع المستويات.

أما على المستوى المحلي فقد أجرى (السطري وآخرون ٢٠٠٩م) دراسة على معلمي التربية البدنية المشاركين بالمشروع الوطني لتطوير كرة السلة وذلك بهدف التعرف على الحصيلة المعرفية في لعبة كرة السلة لدى المعلمين، تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، وذلك على عينة قوامها (٣١٣ معلماً) في خمس مناطق تعليمية بالملكة العربية السعودية، هي: (الرياض، وجدة، وجازان، والقرى، والمنطقة الشرقية). وقد أشارت النتائج إلى أن الحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في كرة السلة كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائية في هذه الحصيلة لدى أفراد العينة، وذلك تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة. وقد أوصى الباحثون بأهمية التركيز على النواتج التدريبية للمعلمين أثناء الحصة.

ويذكر (Lawson, 2005)، أن الحصيلة المعرفية تتأثر بأبعاد أخرى مثل الأهداف والمعتقدات والقرارات والمحفزات، بحيث تؤثر بشكل فعال على اتجاه الطالب وحصيلة المعرفية وبالتالي على مشاركته في الأنشطة البدنية.

وإن الحصيلة المعرفية ترتفع من سنة دراسية إلى أخرى. وفي نفس المجال أجرى (Miller and Hower, 1998)، دراسة مسحية بهدف اختبار الحصيلة المعرفية في اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى ثلاث مجموعات هي: (طلاب التربية البدنية، ومعلمو التربية البدنية، وطلاب الدراسات العليا من مسار وظائف أعضاء الجهد البدني)، وقد أشارت النتائج إلى تفوق طلاب الدراسات العليا، مع ضعف مستوى الطلاب والمعلمين في الحصيلة المعرفية المتعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

وفي الجانب الرياضي التطبيقي تعدد الحصيلة المعرفية مطلباً هاماً، حيث يشير (Vingbo 1982)، في هذا الجانب إلى أهمية إلمام المعلم والمدرّب بمعرفة اللبائ الأساسية للإسعافات الأولية، بالإضافة إلى إتقانه بالقدرة على تصميم برنامج اللياقة البدنية والمهارة بما يتناسب مع أعمار اللاعبين ومستوياتهم وذلك لتجنب حدوث الإصابات الرياضية. كما أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على الحصيلة المعرفية سواء فيما يتعلق منها بالمعلمين أو بالمدرّبين أو اللاعبين في كثير من الأنشطة الرياضية (إبراهيم ١٩٩٦م، البرادعسي ٢٠٠٤م، حنابلة ٢٠٠٢م، الخصاونة والسزعي ٢٠٠٧م، شمسوخ ١٩٩٦م، الفرطوس ٢٠٠٤م، الكردي ٢٠٠٦م) منها على سبيل المثال، الدراسة التي قام بها (Obbo, 2003)، بهدف بناء اختبار معرفي للمدرّبي المستوى الثاني بالاتحاد الأمريكي للكرة الطائرة، وذلك على عينة عملية شملت المدرّبين

٢٠٠٣م) والتي هدفت إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية المرتبطة بالنشاط البدني لدى معلمي التربية البدنية ممن يعملون درجة البكالوريوس في مدينة الرياض، حيث بلغ حجم العينة العشوائية (٣٢ معلماً) للتربية البدنية الأعضاء لاختبار تحريري من (٣٠ سؤالاً) في مجالي وظائف أعضاء الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في المستوى العلمي لدى أفراد العينة، كما كان هناك فروق دالة إحصائية عند (مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥) بين متوسطي هذين المجالين، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة عكسية بين عدد سنوات الخدمة والدرجة النهائية في كل من موضوعات وظائف أعضاء الجهد البدني والميكانيكا الحيوية، كما لم يكن للعمر أو سنوات الخدمة وعدد مرات حضور الندوات والدورات دلالة على التنبؤ بدرجة أي من المجالين قيد الدراسة. وفي الجانب الآخر نجد أن الاهتمام بالجانب المعرفي التحصيلي لدى المعلم سوف يزيد من حصيلة المعرفية بدرجة كبيرة، وهذا ما تم تأكيده من خلال بيانات المقابلة الشخصية والملاحظة وتحليل النتائج، وفذلك في دراسة الحالة التي قام (Sohmmp, 1995)، على أحد معلمي التربية البدنية.

ولا يقتصر دور معلم التربية البدنية على معرفته بالأسلوب والطريقة التي يقدم بها المعلومات، ولكن لابد أن تكون لديه أيضاً حصيلة معلوماتية ومعرفية جيدة في موضوعات التربية البدنية وعلوم الرياضة، ومنها

وتلعب خبرة المعلم دوراً هاماً وأساسياً في طرق تقديم وتوصيل المعلومة، واختيار الأنشطة المناسبة للتلاميذ. وقد قام (Memrou et al, 1994)، بدراسة كان هدفها مقارنة معلمي التربية البدنية كثري الخبرة بأخرين أقل منهم خبرة في التدريس، مستخدمين في ذلك المقابلة الشخصية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كثري الخبرة في التدريس لاحظوا عدم وجود الدافع لدى الطلاب، بينما حتى قليلو الخبرة من صعوبة إيجاد الأنشطة المناسبة للطلاب.

وبما يؤكد انخفاض من توى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية البدنية، الدراسة التي قام بها (الوزير ٢٠٠٠م) بهدف التعرف على حجم المعرفة الرياضية لمعلمي التربية البدنية بمنطقة المدينة المنورة، وذلك على عينة تكونت من (٦٦ معلماً) للتربية البدنية في المرحلة الإعدادية. وقد تم قياس هذه المعرفة باستخلام اختبار يشمل ثمانية أبعاد رئيسة هي: (أسس التعلم الحركي والمهاري، وأسس ومبادئ التدريب الرياضي، واستراتيجيات التدريس، والإدارة المدرسية، والصحة والتربية والأمان، وقواعد المنافسات الرياضية، والثقافة الرياضية العامة، والرياضة والمجتمع)، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً ملحوظاً في مستوى المعلمين في جميع محاور الدراسة.

ومن الأبحاث التي تناولت الحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية، الدراسة التي أجراها كل من (اللزني والمتقري

(٢٨٤٪) من المعلمين عن رغبتهم بالالتحاق ببنوات تدريجية في الإسعافات الأولية. كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين المعرفة بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة وأي من العوامل الأخرى قبل الدراسة.

وفي دراسة أخرى (Chen et al, 2001) بعنوان معرفة معلمي التربية البدنية حول الإدارة الطارئة لإصابات الأسنان في هونغ كونج ، وذلك من خلال تصميم اختبار مصري خاص تم توزيعه على (١٠٠ مدرسة) ثانوية اختبرت عشوائيا وأجاب عليه (١٦٦ معلما). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة في إدارة إصابات الأسنان لدى معلمي التربية البدنية كانت ضعيفة بشكل عام.

وللتعرف على مستوى المعرفة المرتبطة بالوقاية من حدوث إصابات رياضية أثناء ممارسة النشاط البدني لدى المعلمين والمدرسين في المدارس الثانوية بهونغ كونج، أجرى (Lau, 1995) دراسة على (٣٠٥) من تلاميذ المدارس الثانوية اختبرت بطريقة عشوائية وتم تطبيق اختبار مصري، اشتمل على أربعة محاور هي: (علم التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، والتغذية الرياضية، والعوامل الخارجية المؤثرة على حدوث الإصابات الرياضية)، وأظهرت الدراسة أهمية بناء اختبار مصري خاص بالوقاية من الإصابات الرياضية، مع ضرورة تطبيقه للوقوف على مستوى المعرفة في هذا المجال.

ومن خلال ما تقدم يتضح عدم وجود دراسات

الإصابات الرياضية وإسعافها الأولية وطرق تنفيذها، وأيضا اكتشاف وتصحيح المفاهيم الخاطئة، التي لها علاقة مباشرة بمستوى الأداء البدني والحركي والوظيفي للتلاميذ. وإن أي ضعف في الجانب المعرفي أو التطبيقي لبلدين للموضوعين قد ينعكس على التخطيط الجيد لبرامج التأهيل والوقاية ورفع مستوى الأداء، وذلك عند تطبيقه لمتى لبرامج التربية البدنية، مما ينعكس سلبا على أداء التلاميذ (Booth and Kettel, 1993).

ولأهمية معرفة المبادئ الأساسية للسلامة والإسعافات الأولية في المجال الرياضي لمعلمي التربية البدنية، أجرى (فيروز ١٩٩٧م) دراسة على عينة عشوائية من معلمي التربية البدنية يمثلون جميع المراحل الدراسية في التعليم العام بمدينة الرياض، وذلك بهدف التعرف على مدى إلمامهم بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة، وذلك من خلال استبيان اشتمل على (٣٤ سؤالاً)، بالإضافة إلى متغيرات أخرى منها (سنوات الخبرة، وعمر المعلم، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، ومكان الدراسة، والمرحلة الدراسية). وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية البدنية ليس لديهم معرفة كافية بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن (٢٤٪) من عينة الدراسة لم تكمل أي مقرر في الإسعافات الأولية خلال مراحل دراستهم. وأن (٧٧٪) منهم قد شهدوا حالة واحدة أو أكثر في مدارسهم تتطلب الإسعافات الأولية، كما عبر

معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية تبعا لتغيرات: للرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحصيلّة المعرفيّة في مقرري الإصابات الرياضية والمخرجات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية والمتغيرات قيد الدراسة: (الرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات والتدورات).

تساؤلات الدراسة

١ - ما مستوى الحصيلّة المعرفيّة في مقرري الإصابات الرياضية، والمخرجات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

٢ - هل هناك فروق دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) بين متوسطات الحصيلّة المعرفيّة للإصابات الرياضية، والمخرجات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

٣ - هل هناك فروق دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) بين متوسطات الحصيلّة المعرفيّة للإصابات الرياضية، والمخرجات القوام تبعا لتغيرات: (الرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، عدد الدورات والتدورات)؟

٤ - هل هناك علاقة دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) بين متوسطات الحصيلّة المعرفيّة للإصابات الرياضية، والمخرجات القوام والمتغيرات قيد

تناولت البعد المعرفي المطلوب لمعلمي التربية البدنية في مقرري الإصابات الرياضية، والمخرجات القوامية في المملكة العربية السعودية واللذين يشكلان دهامة أساسية في التكوين المهني لمعلم التربية البدنية ويؤثران على أدائه الوظيفي مما يتطلب إلقاء المزيد من الضوء على النتائج المعرفي لهذين المقررين لدى المعلمين في مجال التربية البدنية. وبما يهيد من أهمية هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين هذين المقررين وبين صحة وسلامة ووقاية التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني في مراحل التعليم العام، بالإضافة إلى أهمية التعرف على الحد الأدنى من الحصيلّة المعرفيّة العلمية المطلوبة لمعلمي التربية البدنية في هذين المقررين، والتي سوف تساهم حتما في تحسين الحالة البدنية والمهارة لأداء التلاميذ بالمراسل التعليمية المختلفة.

أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى قياس الحصيلّة المعرفيّة في مقرري الإصابات الرياضية، والمخرجات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- التعرف على الفروق في الحصيلّة المعرفيّة في مقرري الإصابات الرياضية، والمخرجات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- التعرف على الفروق في الحصيلّة المعرفيّة في مقرري الإصابات الرياضية، والمخرجات القوام لدى

- الدراسة (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، عدد الدورات والتدورات)؟
- أهمية الدراسة
- إن نتائج هذه الدراسة سوف تساعد على:
- ١ - تكوين مهني ووظيفي أفضل للمعلم التربي
- البنية مما ينعكس على مستوى أداء التلاميذ.
- ٢ - زيادة الارتباط ما بين هذين المربين وبين صحة وسلامة ووقاية التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني.
- مصطلحات الدراسة
- الخصيلة المعرفية
- هي المعلومات والمعارف التي اكتسبها المعلم خلال سنوات دراسته الجامعية التخصصية وكذلك الدورات التدريبية التي التحق بها أثناء الخطة، والخبرات الميدانية التي اكتسبها في المجال (تعريف إجرائي).
- مقرر الإصابات الرياضية
- يهدف هذا المقرر إلى إلمام المعلم بأنواع الإصابات الرياضية المختلفة التي يتعرض لها تلاميذ المدارس، أثناء ممارسة النشاط البدني وكيفية إسماعها بالطرق الصحيحة (تعريف إجرائي).
- مقرر الانحرافات القوامية
- يهدف هذا المقرر إلى تعرف المعلم على أهم الانحرافات القوامية الشائعة للنشء في مراحل التعليم العام وتأثيرها على الأداء البدني وبرامج التمرينات العلاجية المناسبة لكل منها خاصة في المشاكل المرتبطة
- بظاهرة عدم التوازن العضلي (تعريف إجرائي)
- مراحل التعليم العام
- ونصني بها من عمر ٦ سنوات حتى ١٨ سنة شاملة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- حدود الدراسة
- المجال الزمني
- الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق لعام ٢٠٠٩م.
- المجال البشري
- معلمو التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في التربية البدنية بمراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وعددهم (٧٨ معلماً).
- المجال المكاني
- منطقة جازان التعليمية بالملكة العربية السعودية.
- منهج الدراسة
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، بأسلوب الدراسات المسحية نظراً لخاصته لطبيعة وإجراءات الدراسة.
- إجراءات الدراسة
- مجمع الدراسة
- مجمع الدراسة يتكون من ٢٨٩ معلم تربية بدنية في منطقة جازان التعليمية موزعين على النحو التالي:
- (١٠٩ ابتدائي، ١١٩ متوسط، ٦١ ثانوي).
- هيئة الدراسة :
- تم اختيار هيئة الدراسة بالطريقة العشوائية،

حيث تم تسجيل جميع أسماء معلمي التربية البدنية عن يحصلون درجة البكالوريوس في التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في كشوف تبا للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وإعطاهم

الجدول رقم (١). يوضح عدد المعلمين بمجمع الدراسة ونسب العينة من المجموع الكلي وتسجيلهم لعدد المعلمين في كل مرحلة تعليمية.

المرحلة التعليمية	عدد المعلمين لكل مرحلة	عدد أفراد العينة من كل مرحلة	نسبة العينة للمجموع (%)	نسبة العينة للمعلمين لكل مرحلة (%)	نسبة المرحلة من عينة الدراسة الكلية
ابتدائي	١٠٩	٢٥	٨,٦٥	٢٢,٩٤	٠,٢٢
متوسط	١١٩	٢٢	١١,٠٧	٢٦,٨٩	٠,٢٦
لثانوي	٦١	٢١	٧,٢٧	٢٤,٤٣	٠,٢٧
المجموع	٢٨٩	٧٨	٢٧	٨٤,٣	١,٠٠

الجدول رقم (٢). يوضح مواصفات العينة وفقا لخوات الدراسة .

المواصفات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة
العمر (سنوات)	٢٥,٦٢	٥,٢٨	٥٦-٢٥
مرحلة التدريس	١,٩٥	٠,٧٧	٣-١
سنوات الخبرة (سنة)	١٣,١٢	٥,٨٨	٣٠-١
عدد الفترات والدورات	٨,٤٠	٤,٦٥	١٨-٥

المعلمين. وقد تم تركيز الأسئلة في أداة القياس (الاستبانة) على المعلومات الأساسية ذات الطابع الفسيولوجي والتي تهم معلم التربية البدنية في مجال التدريس، وذلك بهدف تحليل محتوى هذين المقررين في كل من كلية التربية البدنية والرياضة، وقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وكليات المعلمين بالملكة سابقا. وتم وضع أسئلة روعي في تكوينها الموضوعية (اختيار الإجابة الصحيحة من أربعة اختيارات)، وتم التأكد من صدق المحتوى بطريقتين: الأولى من خلال مراجعة شاملة لمحتوى المقررين

الجدول رقم (٢) يوضح مواصفات العينة وفقا لمتغيرات الدراسة، حيث بلغ متوسط العمر (٣٥,٦٣ سنة)، ومتوسط سنوات الخبرة (١٣,١٢ سنة)، ومتوسط عدد الدورات والفترات التي حضرها المعلمون (٨,٤٠ دورة).

أداة الدراسة

تم إعداد اختبار معرفي من قبل الباحث في مقرري الإصابات الرياضية، والانحرافات القوامية، حيث سبق للباحث تدريس هذين المقررين بالجامعة، بالإضافة إلى تدريسهما في دورات إعداد وممثل

ونسبة التحصيل للمعري في المقترعين قيد الدراسة، وذلك عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة على عدد الأسئلة الكلي لكل مقرر مضموناً في ١٠٠. كما تم أيضاً حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة بواسطة معامل الارتباط بيرسون. إضافة إلى ذلك تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطات الدرجات النهائية للتحصيل في كل من مقرري الإحصاءات الرياضية والمخرافات القوام، وتم إجراء تحليل التباين بين متوسطات المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثقوي) وحساب متوسطات ثلاث سنوات الخبرة (من ١-٦، ومن ٧-١٢، ومن ١٣-١٨، ومن ١٩ فأكثر) وأيضاً متوسطات ثلاث عند الفترات والدورات التي حصل عليها المعلم أثناء الخدمة (من ١-٥، ومن ٦-١٠، ومن ١١-١٥، ومن ١٦ فأكثر) وكذلك متوسطات الدرجة التي حصل عليها المعلم في كلا المقررين. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، وكذلك اختبار أقل فرق معنوي (LSD).

النتائج والمناقشة

عرض النتائج

يشير الجدول رقم (٣) إلى متوسط درجة التحصيل في مقرر الإحصاءات الرياضية (٤٣,٢٥) ومتوسط درجة التحصيل في مقرر المخرافات القوام (٤٠,٩٣)، حيث يتضح أن متوسط درجة التحصيل متقارب بحيث لا يشكل فروقاً ملحوظة بين التحصيل

لاختيار أفضل الأسئلة التي تمثل هذا المحتوى، والثانية تم فيها وضع الأسئلة وعرضها على محكمين من أساتذة الجامعات ممن يقومون بتدريس مقرري الإحصاءات الرياضية والقوام، بفرض أخذ آرائهم ومقترحاتهم في طريقة صياغة الأسئلة ومناسبة محتواها لما يقدم على مستوى البكالوريوس وفقاً لأهداف الدراسة، وقد تم استبعاد بعض الأسئلة لعدم ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد بلغت عدد أسئلة الاستبئة بصورتها النهائية (٢٨ سؤالاً)، كانت على النحو التالي (١٥ سؤالاً) لمقرر الإحصاءات الرياضية، و(١٣ سؤالاً) لمقرر المخرافات القوام.

كما تم حساب معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة لكل سؤال على عدد الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة بين (٠,٣٣ - ٠,٧٤) وهي ضمن الحدود الموصى بها (أبو لبدة، ١٤١٦هـ).

كما تم استخراج ثبات الاختبار من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة عشوائية غير المعينة الأصلية، عدها (١٥ معلماً) (بعد أسبوع من التطبيق الأول). وكانت نتيجة معاملات الثبات مقبولة وعلى النحو التالي: (٠,٨١) لاختبار الإحصاءات الرياضية و(٠,٧٨) لاختبار المخرافات القوام.

المعالجة الإحصائية

تم حساب البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة

الجدول رقم (٣). يوضح البيانات الوصفية وقيم وتم مستوى الدلالة للتفصيل التدريجي في مقرري الإصابات الرياضية والمخرجات القوام.

الظن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم دت	مستوى الدلالة
درجة التفصيل التدريجي للإصابات الرياضية (٣)	٤٣,٦٥	١٦,٤٦	١, ٣٦	٠,٣٠٨
درجة التفصيل التدريجي للمخرجات القوام (٤)	٤٠,٩٣	١٥,٥٦		

التدريجي للمعلمي التربية البدنية في كلا المقررين. وتدل قيم
«ت» ومستوى الدلالة على عدم وجود فروق معنوية
بين التفصيل التدريجي للمعلمين في كلا المقررين.
يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة
إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين المراحل
التدريسية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) مع

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في الحصة التدريجية في مقرري الإصابات الرياضية لها ظهور للرحلة
التدريسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات.

الظن	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	حوسب للمربعات	قيمة ف	الدلالة
الرحلة التدريسية	بين المجموعات	١٥٥٦,٤	٢	٧٧٨,٢	٣,٠٢٣	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	١٩٣٠,٩٦	٧٥	٢٥٧,٤		
	المجموع	٣٠٨٦٦	٧٧			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٣٧٥	٢	٠,٢٨٧	٠,٤٩٥	٠,٦٦٢
	داخل المجموعات	٥٨٠٢	٧٤	٠,٧٨٣		
	المجموع	٥٨٠٤	٧٧			
عدد الدورات	بين المجموعات	١٢٦٨,٩	٢	٤٢٢,٩	١,٥٩٧	٠,١٩٧
	داخل المجموعات	١٦٥٩٧,١	٧٤	٣٦٤,٨		
	المجموع	٣٠٨٦٦	٧٧			

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق
دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين المراحل
التدريسية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)،
وعند سنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصل
عليها المعلمون مع متوسط درجة المخرجات القوام،

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في الحصة لغيرية في مقرر لغويات العلوم تبعاً لمراحل الدراسة، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات.

المعلم	مصدر التباين	مجموع المرات	درجة الحرية	مجموع المرات	قيمة ف	الدلالة
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٥٧٠,٢	٢	٢٦٠,١	١,٠٧٧	٠,٣٤٦
	داخل المجموعات	١٨١٩٨,١	٧٥	٢٤١,٥		
	المجموع	١٨٦٨٣٨,٢	٧٧			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٣٦٧,٢	٢	١٠٩,٠٩	٠,٧٧٤	٠,٤٤١
	داخل المجموعات	١٨٣١٠,٩	٧٤	٢٤٧,٤		
	المجموع	١٨٦٢٨,٦	٧٦			
عدد الدورات	بين المجموعات	٤٩٩,٠٦	٢	٢٩٩,٦	١,٢٥٠	٠,٢٩٨
	داخل المجموعات	١٧٧٢٩,٢	٧٤	٢٣٩,٧		
	المجموع	١٨٦٢٨,٦	٧٦			

يوضح الجدول رقم (٦) قيم اختبار شيفيه وعدم وجود فروق بين المراحل الدراسية الثلاث قيد للتعرف إلى أي اتجاه تدل الفروق في متغير المرحلة الدراسية. بما استدعي استخدام اختبار (LSD) للتعرف الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي). حيث يتضح على مدى هذه الفروق، كما يشير جدول رقم (٧).

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في الحصة لغيرية في مجال الإحصاءات تبعاً لمعلم المرحلة الدراسية.

المعلم	الصفات	المتغير	مجموع	تباين
المرحلة الدراسية	ابتدائي		٠,٠٩٠	٠,٩٧٢
	متوسط			٠,١٨١
	ثانوي			

يوضح الجدول رقم (٧) أقل فرق معنوي أن الفروق بين المراحل الدراسية الثلاث قيد الدراسة (LSD) للتعرف على الفروق في متغيرات المرحلة لصالح المرحلة الابتدائية.

الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، حيث يتضح

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنات البعدية للفروق في الحصة لغيرية في مقرر الإحصاءات تبعاً لمعلم المرحلة الدراسية.

المعلم	الصفات	المتغير	مجموع	تباين
المرحلة الدراسية	ابتدائي		٠,٠٢٩	٠,٨١٥
	متوسط			٠,٠٦٥
	ثانوي			

^a ذات إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

الجدول رقم (٨). يوضح مصفوفة الارتباط باستخدام اختبار يوسون (N) بين المتغيرات قيد الدراسة.

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- الجنس						
٢- مرحلة التدريس	-٠,٢٤					
٣- سنوات الخبرة	٠,٨٥**	٠,١٦				
٤- عدد الدورات والتدورات	٠,٤٧**	٠,١٣	٠,٦٤**			
٥- تحصيل مقررات الإصابات الرياضية	٠,٠٩	-٠,١٤	٠,٠٦	٠,٠٨		
٦- تحصيل مقررات الحركات القوام	-٠,٠٢	٠,٠٩	-٠,٢٠	-٠,٠٦	٠,٢٢*	

* دل إحصائياً عند مستوى دلالة $\geq ٠,٠٥$ ** دل إحصائياً عند مستوى دلالة $\geq ٠,٠١$

خاصة من قبل المسؤولين والقائمين على شئون التربية والتعليم، حيث رأى الباحث أن يكون من ضمن أهداف الدراسة التعرف على المستوى المعرفي لمعلمي التربية البدنية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لارتباطها بمفاهيم اللياقة البدنية والوقاية من الإصابات واحتثال القوام، وتساعد عملية تقويم أداء المعلم للمؤسسات التعليمية المختلفة في قياس مدى تفهمه والكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائه بهدف إعادة تأهيله بما يتناسب مع متطلبات المهنة. وبالرغم من أهمية الجانب المعرفي لدى معلم التربية البدنية إلا أنه لا يكتمل إلا بنجاح تطبيق هذه المعرفة على أداء الطالب السلوكي والمهاري.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى الضعف الواضح في الحصيلة المعرفية للمقررين قيد الدراسة، حيث بلغ متوسط نسبة درجة الإصابات الرياضية (٤٣,٢٥٪)، مقابل (٤٠,٩٣٪) لانحرافات القوام، كما تشير نتائج اختبار «ت» إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي نسبة درجة الإصابات الرياضية

أما الجدول رقم (٨) يوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات قيد الدراسة، ويلاحظ وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\geq ٠,٠١$ بين كل من العمر وسنوات الخبرة وعدد الدورات والتدورات، وبين عدد الدورات والتدورات وسنوات الخبرة. كما توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\geq ٠,٠٥$ بين درجة التحصيل المعرفي لمقرري الإصابات الرياضية والانحرافات القوام بلغت (٠,٢٢).

مناقشة النتائج

إن الاهتمام الجهد والإعداد السليم والتقويم المستمر لمعلم التربية البدنية أثناء الخدمة أمر هام نظراً للمدور الحيوي والرئيسي الذي يلعبه معلم التربية البدنية سواء في وضع البرامج التنموية للمتعلم الدراسي، أو متابعة التلاميذ وتوجيههم لممارسة مختلف الأنشطة الحركية بما يتناسب وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم، لذا فإن عملية إعداده وتقويمه أثناء الخدمة ينبغي أن تحظى باهتمام بالغ ورعاية

المستوى المحلي بالملكة العربية السعودية. ويرى الباحث أن هذا الضعف يرجع إلى نقص التأهيل وإلى عدم إتاحة درس التربية البدنية الحالي فرص تقديم معلومات معرفية إثرائية للطلاب، حيث يركز الدرس الحالي على ممارسة بعض الألعاب الجماعية والرياضات الفردية مع إهمال المفاهيم الصحية والوقائية الخاصة بهذين المقيدين، وهذا ما أكده (Metzler, 1998) في مقاله المرجعي عن زمن درس التربية البدنية، حين أشار إلى أن أغلب المعلمين يقضون معظم وقتهم في الترتيب والإشراف على الأنشطة بدلاً من إعطاء مفاهيم تتعلق بالجوانب البدنية والصحية وطرق الأمن والسلامة والوقاية في درس التربية البدنية. كما أن نقص عدد الساعات المعتمدة لهذين المقيدين التي تقدم على مستوى مرحلة البكالوريوس غير كافية بما ساهم في تنامي مستوى التحصيل لهذين المقيدين مما يستوجب على المعلم الاهتمام بالتعليم الذاتي أو الاشتراك في برامج التعليم المستمر (دورات التأهيل). وهذا ما أشار إلى أهميته (Schemmapp, 1995) في دراسة سابقة.

ويشير تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المبرزي في مقرر الإصابات الرياضية مع المراحل الدراسية قيد الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) قيمة «ف» (٠,٠٥) وعند استخدام اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه هذه الفروق بين هذه المراحل الدراسية لم تكن النتيجة واضحة، ويرى الباحث أن

والمرافقات القوام قيمة «ت» (١,٠٢٦) ومستوى الدلالة (٠,٣٠٨). وعلى الرغم من ارتفاع متوسط نسبة درجة التحصيل المبرزي في الإصابات الرياضية مقارنة مع نسبة درجة التحصيل في المرافقات القوام إلا أن متوسط هذين المقيدين تحت الحد الأدنى للنسبة المطلوبة للنجاح فيهما على مستوى برنامج البكالوريوس (٦٠٪). وقد يعود تنامي هذا المستوى إلى زيادة المدى في سنوات العمل (١ - ٣٠ سنة) لدى هؤلاء المعلمين، حيث لوحظ من بيانات الدراسة أن ما يقارب (٧٠٪) من المعلمين قد أمضى أكثر (١٠) سنوات في المهنة مما يزيد من احتمالية عدم تجديده لهذه المعلومات خاصة في ظل عدم اشتراكه في دورات وندوات التأهيل المناسبة أثناء الخدمة، مما يؤكد ما أشار إليه (Miller, and Housner, 1998) في دراستهما إلى أن معظم معلمي التربية البدنية يرجعون أسباب ضعفهم المبرزي في المعارف المتعلقة بالتربية البدنية واللياقة إلى فقدانها على مر السنين. كما يرجع الباحث ضعف هذا المستوى إلى عدم حصول هؤلاء المعلمين على المعارف والمعلومات الحديثة التي تركز عليها كليات وأقسام التربية البدنية حالياً. وهذا الضعف في مستوى التحصيل لهذين المقيدين يتفق مع دراسة كل من (الراحلة وشوكة ٢٠٠٧م)، ودراسة (الوزير ٢٠٠٠م)، (Miller, and Housner, 1998). كما يتفق كذلك مع نتائج دراسة (المزني والمفتري ٢٠٠٣م)، ودراسة (فيروز ١٩٩٧م) فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي لمعلمي التربية البدنية في مجالات التربية البدنية على

السبب قد يرجع إلى تقارب متوسط التحصيل في هذين المقررين، مما دعا إلى استخدام أسلوب إحصائي آخر متقدم وهو اختبار أقل فرق معنوي (LSD) والذي أظهر أن هذه الفروق لصالح المرحلة الابتدائية (٠,٠٢٩). كما أظهر تحليل التباين الأحادي أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرري الإصابات الرياضية مع عدد سنوات الخبرة وعدد مرات الدورات والتدورات.

كما أظهر تحليل التباين الأحادي كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرري المحركات القوام مع المراحل الدراسية قبل الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وعدد سنوات الخبرة وعدد مرات الدورات والتدورات التي شارك بها هؤلاء المعلمون. مما يدل على عدم مساهمة هذه للتغيرات في تطوير وتحسين الحصيلة المعرفية لدى المعلمين في هذين المقررين.

ويشير متوسط عدد الدورات والتدورات التي حضرها هؤلاء المعلمون (٨٤٠) مقارنة مع متوسط سنوات الخبرة (١٣,١٢)، إلى أن هذا الضعف قد يعود إلى عدم الاهتمام بتعليم دورات التأهيل المناسبة والتي تساعد في زيادة معارف المعلم وتطوير مستوى أدائه. حيث من الملاحظ أن تدور معظم هذه الدورات حول التدريب الرياضي والتحكم لبعض الألعاب الجماعية أو الرياضات الفردية. وهذا ما تؤكد العلاقة بين التحصيل في هذين المقررين وبين عدد الدورات

والتدورات التي شارك فيها هؤلاء المعلمون كما في الجدول رقم (٨)، حيث تراوحت هذه العلاقة بين (٠,٠٦ و ٠,٠٨) على التوالي مع التحصيل المعرفي في مقرري الإصابات الرياضية (٠,٠٢- و ٠,٠٦) مع التحصيل في مقرري المحركات القوام. وهذا ما أكدته العلاقة الضعيفة أيضاً بين التحصيل في مقرري الإصابات الرياضية ومقرري المحركات القوام (٠,٢٢). وهي عكس العلاقة المتوقعة التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين هذه سنوات الخبرة وعدد الدورات ومستوى التحصيل المعرفي بشكل عام.

الوصيات

في حدود نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- زيادة عدد ساعات تدريس طرق الوقاية من الإصابات الرياضية المدرسية وبرامج الوقاية من المحركات القوام في محتوى المقررين.
- الاهتمام بالدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تساعد على تطوير الجانب المعرفي للمعلمي التربية البدنية.
- التركيز على الجانب التطبيقي (إجراءات الإسعافات الأولية بالنسبة لمقرري الإصابات الرياضية، وبرامج التمرينات العلاجية بالنسبة لمقرري الإغلاقات القوامية) ضمن الجزء التطبيقي، مع تخصيص الوقت الكافي للتدريب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، علي يحيى. دراسة تحليلية لبعض مقررات المواد الصحية بكلية التربية الرياضية للبنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، ١٩٩٦م.
- أبو لبدة، محمد صبح. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. ط٤. الأردن: الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ.
- البرادعي، رنا مصطفى. بناء اختبار معرفي لقياس الحصيلّة المعرفية لدى التابكتون في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤م.
- حاتمة، محمود عابد علي. الحصيلّة المعرفية لدى مدرسي ولاعبي الكرة الطائرة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
- الحوري، محمد محمود لياض. الحصيلّة المعرفية العلمية لدى مدرسي الكاراتيه في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٣م.
- الحصاولة، أمّان والزهري، زهير. الحصيلّة المعرفية العلمية لدى لاعبي ومدربي ألعاب القوى في الأردن، مجلة جامعة النجاح للبحوث، (المعلوم الإنساني)، المجلد ٢١، العدد (٣)، ٢٠٠٧م.

- الحوي، أمين السور. مصادر المعرفة الرياضية لطلبة وطالبات جامعة حلوان. المؤتمر العلمي الرابع، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، جامعة حلوان، القاهرة، المجلد (٢)، ١٩٨٣م.
- الرحاحلة، وليد وهسوكة، ناسرت. دراسة مقارنة للحصيلّة المعرفية في مجال اللياقة البدنية بين طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك. مجلة أبحاث اليرموك، (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، المجلد ٢٣، العدد (٤)، ٢٠٠٧م.
- السطوي، والده، زاهد، زهاد و الصّفيّان، عبدالعزيز. الحصيلّة المعرفية في لعبة كرة السلة والتدريب الرياضي لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي السنوي الثالث، ونحو رؤية مستقبلية لثقافة بدنية شاملة، جامعة اليرموك، مجلد البحوث، الجزء (١)، ٢٠٠٩م.
- شعوخ، نبيل. المستوى المعرفي بكرة اليد لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمدرسة إربد الثانية. مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (١٩٩٦م).
- فرحات، ليلى السيد. القياس والاختبار في التربية الرياضية. القاهرة: جامعة حلوان، ٢٠٠١م.
- القرطوس، علي سموم. دراسة المستوى المعرفي بكرة السلة لطلبة المرحلة الإعدادية في محافظة ديالى.

The Knowledge Achievement in the Sport Injuries and Posture Deformities for the Physical Educators in the Gazan Educational Stage at the Kingdom of Saudi Arabia

Ali, M. Jabbari,

Assistant Professor, Exercise Physiologist

College of Physical Education & Sport, King Saud University

Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 19949, Postal Code: 11411

E-mail: ajabbari@ksu.edu.sa

(Received 1/4/1432H, accepted for publication 18/7/1432H.)

Keywords: Knowledge Achievement, Sport injuries, Posture deformation, Physical Education.

Abstract. This study aimed to identify The Knowledge achievement for the physical educators in the sports injuries and posture deformities courses at Gazan educational zone in the kingdom of Saudi Arabia, in addition to identify the Achievement differences in these two courses. Also, this study aimed to identify the relationship between the achievement in these two courses and between the following factors: age, teaching stages, years of experience, and number of workshops and seminars.

The Descriptive survey method has been used in this study. the population was (289) educators, (76) has been randomly selected as a sample for this study from all the school years, with age average of (35,63) years. The average of years experiences were (13,12) years, and the average of seminars and workshop numbers was (18,40). All the sample individuals have taken a written exam where the consistence and validity of the test containing (28) questions in the sports injuries and posture deviations courses. The study results indicated that there was a clear lack of knowledge achievement in the average of the sample individuals, which was (43,25, 40,93) for the two courses respectively. There was no significant differences between the two averages at (0,05). The one-way ANOVA indicated that there was a significant differences at (0,05) between the school stages and achievement level in sport injury course in favor of preparatory stage, and the L.S.D test indicated an average of (0,029). As the meantime the school stage average showed no significant differences in the posture deviations course. Also, there was no significant differences between the years of experience, the number of seminars, workshops, and the achievement level in these two courses. The study results also indicated a weak significant relationship between the study factors and achievement level in these

أدلة النصارى على الوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم (مجموعاً وفراسة)

حمود بن إبراهيم بن حمود بن سلامة

أستاذ للشريعة والأديان المساعد بقسم الثقافة الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: husood4@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٢١/١٢/١هـ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١١/١هـ)

الكلمات المفتاحية: تفسير القرآن، للمسيح، الألوهية، المعجزات، النصارى.
ملخص البحث. عمد النصارى إلى انتسابه من القرآن ليدلوا على صحة معتقدهم في الوهية المسيح من خلال بعض أوصافه ومعجزاته الواردة في القرآن.
واستدل النصارى من القرآن على علم المسيح بالقلب باطل ولا يصح؛ وما جاء في كتاب الله من ذلك إنما يدل على اختصاصه ببعض علم الغيب لا مطلقه، ولم يكن ذلك قاصراً عليه.
وإن استدلالهم على عصمته - عليه السلام - من القرآن؛ فليس فيه دلالة على اختصاص المسيح به، بل يشمل أمه وفرجها، فما يقال عن المسيح يصح أن يقال عن مريم - عليها السلام - وفرجها.
وأما معجزات المسيح التي أتى بها فهي مقيدة بالإذن من الله له، فكونها مما يختص الله به، ولو كان - عليه السلام - إلا لما احتج أن يؤكد ذلك بإذن الله.
وأما ميلاده - عليه السلام - فمع كونه جاء بطريقة معجزة؛ إلا أنه لا يصح أن يُرفع فوق مقامه الذي أنزله الله له.
وشهادة المسيح - عليه السلام - ثابتة كما ثبت لغيره من الأنبياء، فلا يصح أن تكون مسوغة لإنباسه صفة الألوهية؛ وإلا لصح ذلك مع غيره من الأنبياء وحاشاهم.

المقدمة

فإن الله أنزل القرآن الكريم خاتماً لكتبه، ونهياً

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله به الضلن أن يأتوا بمظه، يقول تعالى: ﴿ قُلْ أَهِن
وصحبه ومن اتقى آثره إلى يوم الدين، أما بعد:
أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ هَذَا الْقُرْآنُ

معناها الصحيح، ثم تفنيد استدلالهم بها. وبعد استقصاء الآيات وجمعها، وجدت أن البحث سيطول وتشعب، لذا رأيت أن أحصره فيما يتعلق باحتضادهم ألوهية للمسيح ومعجزاته، وقد سميت: أدلة النصارى على ألوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم «جمعاً ودراسة».

أهمية الموضوع وأسباب الاهتمام

١ - اللود والدفاع عن كتاب الله مسؤولية جميع المسلمين كلِّ بحسبه، وأما بيان معانيه على ما يختاره أئمة المفسرين المعبرين من المثمنين والمتأخرين فهو مسؤولية العلماء وطلاب العلم، وهذا البحث لبنة صغيرة، يرجو صاحبها أن تُسهم في ذلك.

٢ - يعلق في أذهان بعض المسلمين شيء من شبهات ومتشابهات يستدل بها النصارى من القرآن الكريم على تقرير معتقداتهم وديانتهم، أو للطعن في كلام الله، فإزالة ذلك تمثل حافزاً على الكتابة.

٣ - كثرة المواقفات التي ألقاها النصارى للطعن في القرآن الكريم، ورد تلك الافتراءات ودحضها يُمثل نوعاً من الدفاع الأصلي الذي سلكه أئمة السلف في مواجهة الباطل وأهله، سواء من أتباع الفرق الإسلامية المنحرفة أو من أصحاب الملل والديانات الأخرى.

٤ - الأمر البالغ الذي تُخلفه المناقشات والمناظرات في هذا الزمن من خلال وسائل الإعلام، وعبير الوسائط المرئية والمسموعة، ومواقع الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، ولذلك الأمر البالغ في نفوس

لَا يَأْتُونَ بِظُلْمٍ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُخْضِرُونَ ﴿٨٨﴾، وأخبر عنه أنه ﴿لَا يَأْتِيهِ الْهَبْلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ﴾ تَبْلُغُ بَيْنَ حَكِيمٍ خَبِيرٍ ﴿٨٩﴾ (صفت: ٨٩)، ولما كان منزلاً من عند الحكيم الحميد فلا يمكن أن تمارض آياته ونصوصه، كيف وهو من عند الله، يقول تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرْقَانُ﴾ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا ﴿٩٠﴾ (النساء: ٨٩).

ولكثرة القرآن العظيمة عند المسلمين، سعى أعداء الدين من النصارى وغيرهم إلى محاولة تشويه معانيه، وصرف دلالات الآيات إلى ما يوافق أهواءهم، فحاصلها بالبحث في القرآن الكريم عما يزعمون أنه موافق لدينتهم ومؤيد لعقيدتهم في تأليه المسيح، والقول بالتثليث، وغير ذلك مما يعتقدون.

وقد كنت أثناء إعدادي لبحث الدكتوراه التقى بعدد من القساوسة والرهبان، وكان احتجاجهم بالقرآن على صحة معتقدهم أمراً مشتهراً عندهم، وأن الإسلام إنما جاء ليؤكد الديانة المسيحية المُنطَلة، وكانت طريقتهم مائلةً أمامي، وتتوارد عليّ دوماً سؤالاً، ماذا لو لم نقاشهم مع العامة من المسلمين؟ وكيف سيتمكن المسلم من الرد على مثل ذلك؟ وهل سيكون له أثر في زعزعة ثقته بكتاب الله؟ سيما وأن استدلالهم إنما يكون بالقرآن، مما يُثير تساؤلات ويزرع شكوكاً.

كل هذه الأمور جعلتني أجد في جمع الآيات التي يستدل بها النصارى على صحة عقيدتهم، وبيان

المطالب الواردة، وذلك من خلال كتبهم ومصادرهم المتضمنة عنهم، مع الحرص عند النقل على عدم الاختصار على طائفة واحدة من طوائفهم المشتهرة.

٢ - جمعت الآيات التي يستدل بها النصارى على ألوهية المسيح - عليه السلام - ومعجزاته، ثم أوردت أقوالهم حولها ملتزماً بنصوصهم إلا ما دعت الحاجة إلى اختصاره أو التصرف فيه.

٣ - رجعت إلى جملة من مصادر التفسير، سواء منها التفسير بالمأثور، كتفسير الطبري، وتفسير البقري، وتفسير ابن كثير، وتفسير السعدي، أو التفسير بالمأثور (بالرأي)، كتفسير الرازي، وابن عطية، والبيضاوي، كما حرصت أن تكون التفسيرات جامعة بين منهج المفسرين كالتبري، والبقري، وابن عطية وغيرهم، ولتأخرين كالألوسي وابن سعدي وابن عثرون، كما رجعت إلى بعض كتب الاعتقاد والمثل التي عنت بالرد على النصارى، ودحض شبههم.

٤ - اختصار للمعلومة - قدر الإمكان - اختصاراً غير غفلي، ليسهل الاطلاع عليها، وتحصيل الفائدة المرجوة منها.

٥ - الالتزام بإرجاع الأقوال - قدر الاستطاعة - إلى مصادرها الأصلية.

٦ - تبهت الطريقة المختصرة في الإحالة، وذلك بذكر اسم الكتاب ثم الجزء والصفحة، وأُحرثت كامل التفاصيل إلى قائمة المراجع.

الأبواب من جميع الأديان، فكان نقاش مثل هذه المواضيع حتماً ولازماً على المختصين.

أهداف البحث

١ - التأكيد على أصالة القرآن الكريم وجودته، وخلوه من الباطل والزيف والدعوة إلى الشرك ونحوه.

٢ - بيان المعاني الصحيحة للآيات التي قد يُتوهم معناها أو يُفسر بها على عوام المسلمين.

٣ - بيان وتجليه أن القرآن الكريم الذي أنزله الله على نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم - إنما جاء بتوحيد الله وإفراده بالعبادة، وذلك مناقضاً مناقضةً تامة لدعوة النصارى وقولهم بالتثليث.

٤ - إثراء مكتبات العقيدة الإسلامية والمثل والنحل والتفسير بشيء من الردود على شبهات النصارى حول القرآن الكريم، مع بيان المعاني الصحيحة أو الراجحة لما قد يُتوهم إشكالات.

منهج البحث

سلكت في هذا البحث للمسلك الاستقرائي النقدي، بحيث أستقرأ النصوص الشرعية التي يستدل بها النصارى في كتبهم، وتأولونها بما يتوافق مع أهوائهم، ثم أقفدها شيئاً القول الصحيح أو الأقرب إليه في الآية.

وقد قمت - في سبيل تحقيق ذلك - بالإجراءات التالية :

١ - بيان معتقد النصارى في كل مطلب من

٧ - عزوت الآيات القرآنية الواردة في الرسالة إلى مواضعها من القرآن الكريم، بذكر اسم السورة، ورقم الآية.

٨ - قمت بتخريج الأحاديث الواردة، وذلك بذكر اسم الباب ثم الجزء والصفحة ثم رقم الحديث.

مخطة البحث

قسمت البحث إلى: مقدمة، وثلاثة محاور تشمل على ثمانية مطالب ثم الخاتمة، كما يلي:

• **المبحث الأول: التشابه: تعريفه والحكمة منه، وموقف المخالفين تجاهه.**

○ **المطلب الأول: تعريف التشابه وأنواعه، وفيه فقرتان:**

أ. تعريف التشابه.

ب. أنواع التشابه.

○ **المطلب الثاني: الحكمة من وجود التشابه في القرآن الكريم.**

○ **المطلب الثالث: موقف المخالفين من التشابه في القرآن الكريم.**

• **المبحث الثاني: ألوهية المسيح - عليه السلام - ، وفيه ثلاثة مطالب:**

○ **المطلب الأول: علم الغيب، وفيه ثلاث فقرات:**

أ. موجز معتقد النصارى.

ب. أدلتهم من القرآن الكريم.

ج. دراسة الأدلة.

○ **المطلب الثاني: المعصية من الخطأ، وفيه ثلاث فقرات:**

أ. موجز معتقد النصارى.

ب. أدلتهم من القرآن الكريم.

ج. دراسة الأدلة.

○ **المطلب الثالث: مصدر الخلق والحياة، وفيه ثلاث فقرات:**

أ. موجز معتقد النصارى.

ب. أدلتهم من القرآن الكريم.

ج. دراسة الأدلة.

• **المبحث الثالث: معجزات المسيح - عليه السلام - ، وفيه مطلبان:**

○ **المطلب الأول: الولادة، وفيه ثلاث فقرات:**

أ. موجز معتقد النصارى.

ب. أدلتهم من القرآن الكريم.

ج. دراسة الأدلة.

○ **المطلب الثاني: دفاعة المسيح - عليه السلام - ، وفيه ثلاث فقرات:**

أ. موجز معتقد النصارى.

ب. أدلتهم من القرآن الكريم.

ج. دراسة الأدلة.

• **الخاتمة: ذكرت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.**

ذلك فيما يلي:

١ - البحث على التأمل والتفكير والاجتهاد في كتاب الله، ومداومة البحث والنظر والمداومة له، لاستخراج دلالات الآيات واستنباط الأحكام، إذ القرآن أساس الشريعة الإسلامية في كل زمان ومكان، والاجتهاد باقي في الأمة إلى قيام الساعة، وذلك حافظاً لزيده من التأمل والاستنباط.

٢ - إقامة الحجة على العرب؛ فمع أن القرآن نزل بلغتهم إلا أنهم عجزوا عن إدراك كل حقايقه والإحاطة بها، وفيه إثبات تفرّد الله بالإحاطة علماً بكل شيء - سبحانه ومحمده - والله بكل شيء عليم.

٣ - الابتلاء والاختبار للمؤمنين في إيمانهم بالغيب وما استأثر الله بعلمه، كحقائق اليوم الآخر، ولذلك كان الإيمان بالغيب ركناً من أركان الإيمان لا يكتمل إلا به، قال تعالى: ﴿لَيْسَ الْإِيمَانُ أَنْ تَقُولُوا وَجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَئِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُوا أُمَّرَ اللَّهِ وَالْآخِرَ وَالْأَوَّلَ وَالْآخِرَ وَالْأَوَّلَ وَالْآخِرَ وَالْأَوَّلَ﴾ (البقرة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ (البقرة: ١-٣).

٤ - دعوة الأمة إلى امتثال أسواق العلماء الراسخين، ولزوم مجالسهم، لأنهم - بعد الله - خير طريق ووسيلة لفهم ما أشكل من كتاب الله وخفي معناه، وفي المقابل فيه التحليل من أهل الأهواء والبند

الذين يتجهون التشابه من القرآن ابتغاء الفتنة وموافقة للهوى.

٥ - أن وجود التشابه في القرآن يُعدّ باباً من أبواب الدعوة إلى قراءة كتاب الله، فأهل الملل المعادية للإسلام سيجعلون في التشابه ما يدعو إلى النظر ابتداءً في القرآن، ومحاولة تلمس أي خلل - وحاشا كلام الله - يطرأ على قاصري الأنعام، ومن في قلبه مرض، ولكنهم بعد النظر والتأمل يظهر لمن كان منهم منصفاً متجرداً عظمة هذا الإعجاز، وبلاغة عبارته وفصاحته، فيكون هادياً لهم بإذن الله.

المطلب الثالث: مواقف المخالفين من التشابه في القرآن الكريم

دأب أهل الأهواء وأعداء الدين والملة على تتبع تشابه القرآن، محاولة التشكيك في النصوص الشرعية والمسلّمات العقلية، ومزج كلام الله ببعضه ببعض، والنيل من إعجاز القرآن وبلاغته، حتى يتفق مع أهوائهم الضالة، وشهواتهم الفاسدة، فتجدهم يأخذون بالتشابه من نصوص الوحيين، ويتركون النصوص الصريحة الحكمة، التي تدحض باطلهم، وتبطل فهمهم، وهنا حال أهل الزيف والضلال الذي حلّونا الله منه في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَوَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ إِذْ أَخَذْتَ مِنْهُ حُكْمَكَ عَنْ أَمْرِ اللَّهِ فَلَمَّا أَخَذَ مِنَ قُلُوبِهِمْ لَئِنْ قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَمِعُوا أَنْ يُكَفِّرُوا عَنْ ذُنُوبِهِمْ أَوْ يُنذِرُوا لَكُمْ عَذَابًا أَلِيمًا﴾ (البقرة: ١٠٥).

(٥) للاستزادة، انظر: الطرودي، ١٤١٦هـ، ص ١١١-١١٧؛ مجلته، ١٤٢٣هـ، ص ٧٤-٧٥.

عملُ المبتدعة وأهل الأهواء، بل وحتى أهل الملل الأخرى كالتنصاري، كما نبّه على المنهج الشرعي في التعامل مع هذه التشبهات، فقال: (ومنها: الخرافات عن الأصول الواضحة إلى اتباع التشابهات التي للعقول فيها مواقف، وطلب الأخذ بها تأويلًا، كما أخبر الله تعالى في كتابه إشارة إلى التنصاري في قولهم بالثالثي بقوله: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَغَبَّوْهُ﴾، وقد عَلَّمَ العلماءُ أَنَّ كُلَّ دَلِيلٍ فِيهِ اشْتِبَاهٌ وإشكالٌ ليس بدليل في الحقيقة حتى يتبين معناه ويظهر المراد منه، وَيُشْتَرَطُ في ذلك أن لا يمارضه أصلٌ قطعي، فإنما لم يظهر معناه لإجمال أو اشتراك، أو عارضه قطعي كظهور تشبيه فليس بدليل؛ لأن حقيقة الدليل أن يكون ظاهرًا في نفسه ودالًّا على غيره، وإلا احتج إلى دليل، فإن ذلك الدليل على عدم صحته فأحوى أن لا يكون دليلًا - ومدار الغلط في هذا الفصل إنما هو على حرف واحد - وهو الجهل بمقاصد الشرع، وعدم ضم أطرافه بعضها لبعض، فإن مأخذ الأئمة عند الأئمة الراسخين إنما هو على أن لا يخذل الشرعة كالصورة الواحدة بحسب ما ثبت من كلياتها وجزياتها المرتبة عليها، وعلمها المرتب على خاصتها، ومطلقاتها المضمول على مقدماتها، وبجملتها المفسر بينها، إلى ما سوى ذلك من مناجياتها^{٦٦}.

كما أبطل شيخ الإسلام ابن تيمية استدلال التنصاري بكتاب الله على شيء من معتزلاتهم، قال

(٦٦) الشاطبي، دت، ١/ ٣٣٩ - ٢٤٥.

تَأْيِيدُهُ: إِنْ أَلْفٌ وَالْكَاسِمُونَ فِي الْيَوْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ (آل عمران: ٧).

وقد أخذ بهذا المنهج الضال بعض التنصاري، فلووا أحناق النصوص ليستدلوا بها على معتزلاتهم من القول بالثالثي والوهمية المسيح وغيرها من العقائد الباطلة.

وقد حذرنا النبي - صلى الله عليه وسلم - من هؤلاء المهرئين للكتاب والسنة، والمتهمين للتشبهات ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويل كلام الله على غير مراده، فمن عاثلة - رضي الله عنها - قالت: وَقَالا رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم - هَذِهِ الْآيَةُ: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَغَبَّوْهُ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالْكَاسِمُونَ فِي الْيَوْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ (آل عمران: ٧).

قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم -: فَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَتْ مِنْهُ، فَأُولَئِكَ الَّذِينَ سَمَّى اللَّهُ فَاحْذَرُوهُمْ^{٦٧}.

وقد نبّه الإمام الشاطبي خطورة الاستدلال بالتشابهات، وتأويلها على غير وجهها، وأن هذا

(٦٦) أخرجه البيهقي، ١٤٠٧هـ، ٤/ ١٦٥٥، ح (٤٧٧٣)؛ بسبب ﴿وَقَدْ أَهْلَسْنَا بِكَ وَذَلَّلْنَا بِهَا بَيْنَ الْأَخْلَاقِ الْكَاسِمَةِ﴾؛ وسلم، دت، ٤/ ٢٠٥٣، ح (٢٦٦٥)؛ باب النهي عن اتباع متشابه القرآن، والتمثيل من متعبه، والنهي عن الاختلاف في القرآن.

— رحمه الله —: (وحيث أنه هؤلاء — النصراني — إن أقروا برسالة محمد — صلى الله عليه وسلم —، وأنه صادق فيما بلغه من الله من الكتاب والحكمة، وجب عليهم الإيمان بكل ما ثبت عنه من الكتاب والحكمة كما يجب الإيمان بكل ما جاءت به الرسل، وإن كتبوا في كلمة واحدة أو شكوا في صدقه فيها؛ امتنع مع ذلك أن يقرروا بأنه رسول الله، وإذا لم يقرروا بأنه رسول الله كان احتجاجهم بما قاله كاحتجاجهم بسائر ما يقوله من ليس من الأنبياء، بل من الكذابين أو من المشكوك في صدقهم).

وإنما المقصود هنا أن احتجاجهم بكلمة واحدة مما جاء به محمد — صلى الله عليه وسلم — لا يصح بوجه من الوجوه، فإنه إن كان رسولاً صادقاً في كل ما يخبر به عن الله — عز وجل — فقد علم كل واحد أنه جاء بما يخالف دين النصراني، فيلزم إذا كان رسولاً صادقاً أن يكون دين النصراني باطلاً، وإن قالوا في كلمة واحدة مما جاء به أنها باطلة، لزم أن لا يكون عندهم رسولاً صادقاً مبلغاً عن الله^(٩)، والله أعلم.

المبحث الثاني

ألوهية المسيح

المطلب الأول: علم الفلب

أ — موجزُ معتقد النصراني

يعتقد النصراني في المسيح صفات الألوهية، فهو عندهم ابن الله، وله كامل الصفات التي لله — الآب

كما يسمونه، تعالى الله عن ذلك —، لما لعن الطيغمي أن يعتقدوا بأنه يعلم الغيب وما تحته الصدور والقلوب، يقول الأنبا يروانس: (المسيح يعلم الخفايا والسرائر، معلوم أن الله وحده هو العالم بالخفايا والسرائر، ولما حصل القلوب والكلي.. ولقد نسب السيد المسيح لثلاثة صراحة أنه هو الفاحص للقلوب والكلي.. لو كان المسيح بشراً كأحد الأنبياء أو الرسل، هل كان ممكناً أن ينسب إلى ذاته أنه هو الفاحص؟^(١٠)).

ويقول القس أبانوب حنا: (الابن يعرف كل شيء، ويعرف القبيات بصفته الإلهية أنه الله الظاهر في الجسد، فهو إنسان كاملٌ يعرف كل المعرفة مثل الآب، وخاصة معرفة يوم وساعة المجيء)^(١١).

إلا أن قلة من النصراني يعتقدون أن المسيح — عليه السلام — خفي عليه بعض الغيب، كوقت القيامة، وهو ما يسمونه بالمجيء الثاني^(١٢) أي مجيء

(٩) يروانس، دت، ص ٩١ — ٩٣.

(١٠) إبراهيم، ٢٠٠٦م، ص ٣٠.

(١١) يؤمن النصراني بمجيئتين للمسيح — عليه السلام —، أما المجيء الأول فهو بعدما تجسّد، وصار إنساناً كاملاً واللباً كاملاً كما يزعمون، واستمرّ المجيء الأول، حتى صعوده إلى السماء، بعد مكوثه في القبر ثلاثة أيام، ثم خروجه إلى الأرض، ويقال عليه أردين يوماً.

أما المجيء الثاني؛ فمردعهم به مجيء المسيح في آخر الزمان ليحلب الناس، ويدفن الأحياء والأموات، فهو بمثابة قيام الساعة ونهاية الزمان، انظر: إبراهيم، ٢٠٠٦م، ص ١٢٠ يوحنا، دت، ص ١٦٣ وما بعدها، اليسوعي، ١٩٩٨م، ص ٤٣٩ — ٤٤٠.

(٨) ابن ربيعة، دت، ١٣٩/١ — ١٤٣.

ويقول يوسف درة: (فعلم الساعة من خصائص الله: وإذنه لعلم الساعة فلا تتعز بها واتهمون هذا صراط مستقيم^{١١٢} والمسيح عنده علم الساعة)^{١١٣}.

ويقول إسكندر جنيده عند آية الزخرف: (ومنى ذكرنا أن المعروف عند الناس أن الله يتفرد عن خلقه بأنه وحده عنده علم الساعة، نترك الميزة التي أفردها القرآن للمسيح)^{١١٤}.

ويقول البابا شنودة الثالث: (وَأَخْصُهَا - أي من معجزات المسيح - مما ورد في القرآن معجزتين فوق طاقة البشر جميعاً، لم يقدّم بينهما أحد من الأنبياء، وهما القدرة على الخلق، وعلى معرفة الغيب. هنا يقف العقل لكي تأمل الروح.. لماذا يختص المسيح بهذه المعجزات التي لم يعملها أحد والتي هي عمل الله ذاته)^{١١٥}.

فواضح هنا استدلال النصارى بالآيات الواردة في اختصاص المسيح - عليه السلام - بشيء من علم الغيب على أنه يعلم الغيب علماً مطلقاً، ومن ثم فهو مستحق للعبادة كما يزعمون.

ج - فرامة الأدلة:

استشهد النصارى بأية آل عمران، وهي قوله تعالى: ﴿وَأَنْتُمْ كَمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدْرِيُونَ فِي بُيُوتِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (آل عمران: ٤٩)

يعنى ثانية في آخر الزمان، يقول الأب أنطوني كونيارس: (لا يعلم أحد متى سوف يكون الحشر الثاني ولا حتى الآن، إن هذا يعلمه الأب فقط)^{١١٦}.
ب - أدلتهم من القرآن الكريم:

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى عن عيسى - عليه السلام - أنه قال: ﴿وَأَنْتُمْ كَمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدْرِيُونَ فِي بُيُوتِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ (آل عمران: ٤٩)، ويقول تعالى: ﴿وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ لِسَاعَةِ لَوْلَا تَنْتَفِتُ بِهَا وَتَكْبِرُونَ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ﴾ (الزخرف: ٦١).

يقول القس سلمي إسكندر عند آية الزخرف: (وهو - أي المسيح - المهدي الذي تشرّب له أعناق المسلمين بكل مناهبهم عند ذكر اسمه، وإذنه وحده مع الله سبحانه له علم الساعة وإذنه لعلم للساعة)^{١١٧}.

ويقول القس إبراهيم لوقا عن آية آل عمران: (فانص^{١١٨} والتفسير صريحان في أن المسيح كان يعلم الغيب، ويُتنبأ بما في الصدور.. فإذا كان الإسلام قد أقر أن علم الغيب خاص بالله وحده، وأقر أن المسيح كانت له هذه القدرة؛ فمعنى هذا أن الإسلام يرفع المسيح عن مرتبة البشر، وفي هذا إقرار منه بلاهوت المسيح، وتلك هي النتيجة المنطقية لتصرّيات الإسلام)^{١١٩}.

(١١٢) الحنبل، ١٩٨٦م، ص ١٩١.

(١١٣) جلد، دت، ص ٤.

(١١٤) شنودة الثالث، دت، ص ٥.

(١١٦) كونيارس، ٢٠٠٧م، ص ٣١٢.

(١١٣) إسكندر، ٢٠٠٥م، ص ١٠٧.

(١١٤) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٧ - ١٣٨.

للدلالة على علم المسيح للغيب، وهذا خلاف ما يقتضيه سياق الآية وظاهرها، فالآية دالة على شيء مما احصى الله به المسيح، وهو بعض علم الغيب لا مطلقه، إذ العلم هنا محصور بما يؤكل ويُشرب وليس بكل علم، وهو ما ذكره المفسرون، قال الطبري: (وأما قوله «وأنبيكم بما تأكلون» فإنه يعني: وأخبركم بما تأكلونه عما لم أعاينه وأشاهده معكم في وقت أكلكموه، فوما تدخرون؟ يعني بذلك: وما ترفعونه فتخبونه ولا تأكلونه، يعلمهم أن من حجة أيضاً على نبوته مع المعجزات التي أعلمهم، أنه يأتي بها حجة على نبوته وصدقه في خبره أن الله أرسله إليهم^(١٨)، ويقول أيضاً: (وقال آخرون: إنما عنى بقوله «وأنبيكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم» ما تأكلون من المائدة التي تنزل عليكم، وما تدخرون منها^(١٩)) ويقول البغوي: («وأنبيكم» أخبركم «بما تأكلون» عما لم أعاينه «وما تدخرون» ترفعونه «في بيوتكم» حتى تأكلوه...، وقال قتادة: إنما كان هذا في المائدة^(٢٠)).

ويقول ابن كثير: («وأنبيكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم» أي: أخبركم بما أكل أحدكم الآن، وما هو مدخر له في بيته لعد، «إن في ذلك» أي في ذلك كله، «دلالة لكم أي على صدقي فيما

جئتكم به^(٢١)». فهو علم محصور بما يؤكل وما يدخر لا بكل شيء، ويشهد له ما جاء في بعض الروايات أن هذا العلم كان محصوراً بالمائدة التي أنزلها الله تصديقاً لنبوته، فمن قتادة في قوله تعالى: «وأنبيكم بما تأكلون وما تدخرون»، قال: (أنبيكم بما تأكلون من المائدة وما تدخرون منها. قال: فكان أخذ عليهم في المائدة حين نزلت: أن يأكلوا ولا يدخروا، فادخروا وخاتوا، فعملوا خسائر حين ادخروا وخاتوا^(٢٢))، وقال الرازي: (إن الإخبار عن الغيوب إنما ظهر وقت نزول المائدة، وذلك لأن القوم نهوا عن الإدخار، فكانوا يوزنون ويدخرون، فكان عيسى - عليه السلام - يخبرهم بذلك^(٢٣)، ويؤكد الرازي أن هذا العلم دليل على الإعجاز وليس على ألوهية المسيح، فيقول: (الإخبار عن الغيوب على هذا الوجه ممجزة، وذلك لأن المنجمين الذين يدعون استخراج الخير لا يمكنهم ذلك إلا عن سؤال يتقدم، ثم يستمعون عند ذلك بألة ويتوصلون بها إلى معرفة أحوال الكواكب، ثم يعترفون بأنهم يغلطون كثيراً، فأما الإخبار عن الغيب من غير استعانة بألة، ولا تقديم مسألة لا يكون إلا بالوحي من الله تعالى^(٢٤)).

ويرد ابن عاشور على التصاري احتجاجهم

(٢١) ابن كثير، دت، ٣٦٦/١.

(٢٢) الطبري، دت، ٢٨٠/٣.

(٢٣) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ٢١٦/٤.

(٢٤) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ٢١٦/٤.

(١٨) الطبري، دت، ٢٧٨/٣.

(١٩) الطبري، دت، ٢٨٠/٣.

(٢٠) البغوي، دت، ٣٠٤/١.

الكلام: وإن هذا القرآن لعلم للساعة يعلمكم بقيامها، وتغيركم عنها وعن أموالها^(٢٦).

ويقول البغوي: «وإنه» يعني عيسى - عليه السلام - «لعلم للساعة» يعني نزوله من أشراط الساعة، يعلم به قريبا، وقرأ ابن عباس وأبو هريرة وقادة: «إنه لعلم للساعة» بفتح اللام والعين أي: أمارة وعلامة^(٢٧).

ويقول ابن كثير: (المراد بذلك نزوله قبل يوم القيامة.. كما قال تبارك وتعالى: «وإن من أهل الكتاب إلا ليؤمنن به قبل موته» أي: قبل موت عيسى عليه الصلاة والسلام، «ثم يوم القيامة يكون عليهم شهيداً»، ويقيد هذا المعنى القراءة الأخرى «وإنه لعلم للساعة» أي: أمارة^(٢٨).

ويزيد الألوسي في بيان ذلك فيقول: «وإنه أي عيسى - عليه السلام - لعلم للساعة، أي أنه بنزوله شرط من أشراطها، أو يحدثه بغير أب، أو بإحيائه الموتى؛ دليل على صحة البحث الذي هو معظم ما ينكره الكفرة من الأمور الواقعة في الساعة، وأما ما كان فعلم الساعة مجاز عما تعلم به والتعبير به للمبالغة^(٢٩).

ويقول ابن سعدني: «وإنه لعلم للساعة» أي: وإن عيسى - عليه السلام - لدليل على الساعة، وأن

بهذه الآية فيقول: «وتعرض القرآن لذكر هذه المعجزات تعرضاً بالتصاري الذين جعلوا منها دليلاً على ألوهية عيسى، بعله أن هذه الأعمال لا تدخل تحت مقدرة البشر، فمن قدر عليها فهو الإله، وهذا دليل سفسطائي أشار الله إلى كشفه بقوله: «فآيؤ من ربكم» وقوله: «فآيؤن اللؤه مرتين»^(٣٠).

ثم إن هذا العلم للمقيّد الذي علمه المسيح - عليه السلام - كان لسبب، وهو قوله تعالى: «وإن في ذلك لآية لكُم إن كنتم مؤمنين»^(٣١)، أي هذه الآية وغيرها، هي من باب الدلالة على صدقه - عليه السلام - فيما جاء به من إفراء الله بالمبادة والتوحيد. أما آية الزخرف فليس فيها ما يدل على علم الغيب، وإنما معنى الآية على القول بعود الضمير على المسيح عليه السلام - أن نزول المسيح في آخر الزمان علامة على قيام الساعة ودلالة عليها لا أنه يعلم الساعة والغيب، وإلا فهناك قول آخر بأن الضمير يعود للقرآن وليس للمسيح، قال الطبري: «اختلف أهل التأويل في الباء التي في قوله: «وإنه».. فقال بعضهم: هي من ذكر عيسى وهي عائدة عليه، وقالوا معنى الكلام: وإن عيسى ظهوره علم يعلم به عيسى الساعة، لأن ظهوره من أشراطها، ونزوله إلى الأرض دليل على فناء الدنيا وإقبال الآخرة، وقال آخرون: الباء التي في قوله «وإنه» من ذكر القرآن، وقالوا معنى

(٢٦) الطبري، ص٢٥، ٩٠/٩١.

(٢٧) البغوي، ص٤، ١٤٣/٤.

(٢٨) ابن كثير، ص٤، ١٣٣/٤.

(٢٩) الألوسي، ص١٤١٥هـ، ٩٥/٢٥.

(٣٠) ابن هاشور، ١٩٨٤م، ١٠٢/٣.

مَرَجَعْتُمْ ثُمَّ يَرْجِعْكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (الانعام: ٥٩ - ٦٠)، وقال تعالى: ﴿أَلَمْ يَكُنْ مَا تَحْمِلُ كَيْلًا أَخًى وَمَا تَفْعَلُ الْأَرْحَامَ وَمَا تَزَكَّى وَكُنْ مِنْ عِنْدَهُ بِمِقْدَارٍ ۝ عَلَيْهِ الْقَلْبُ وَالْذِّكْرُ الْأَكْبَرُ الْأَعْلَى ۝ سَوَاءٌ يَنْصَرُّ مِنْ أَمْرٍ أَلْفَوْهُ وَمَنْ جَفَّزَهُ يَوْمَ وَمَنْ هُوَ مُتَعَفِّفٌ بِالْأَيْدِي وَسَارِبٌ بِالْأَنْهَارِ ۝ (الرعد: ٨ - ١٠)﴾.

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (ليس مع النصارى لا حجة سمعية ولا عقلية توافق ما ابتدعوه، ولكن فسروا كلام الأنبياء بما لا يدل عليه، وعلمهم في الإنجيل أنه قال: إن الساعة لا يعلمها الملائكة ولا الابن، وإنما يعلمها الأب وحده، فبيّن أن الابن لا يعلم الساعة، فلمّا أن الابن ليس هو القديم الأزلي، وإنما هو المحدث الزماني)^{٣٢}.

المطلب الثاني: العصمة من الخطأ

أ - موجز معتقد النصارى

يعتقد النصارى أن المسيح معصوم من الخطأ والزلل، سواء عند من يقول بالطبيعة الواحدة^{٣٣}

القادر على إنجاده من أم بلا أب قادر على بعث الموتى من قبورهم، أو وإن عيسى - عليه السلام - سينزل في آخر الزمان، ويكون نزوله علامة من علامات الساعة^{٣٤}.

ويشهد لذلك ما ثبت في الحديث من نزول المسيح في آخر الزمان، فمن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «وَأَلَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَيُوشِكُنَّ أَنْ يَنْزِلَ فِيكُمْ بَن مَرْيَمَ حَتْمًا مَسْطُورًا فَيَكْسِرَ الصُّلْبَ وَيَقْتُلَ الْخُزْزِيرَ وَيَضَعُ الْحِزْبَةَ وَيَقْبِضَ الْمَالَ حَتَّى لَا يَبْقِيَ أَحَدٌ»^{٣٥}.

وفي الجملة فإن علم الله علم شامل لكل الجزئيات والتفاصيل، بخلاف علم العبد؛ فالمسيح - عليه السلام - علم ما يأكلون وما يبخرون في الجملة، ولكنه لم يعلم كمّ ذلك للأكل وعلمه على وجه الدقة، فلذلك من خصائص علم الله المطلق، قال تعالى: ﴿وَعِنْدَهُ مَفَاتِيحُ الْقَلْبِ لَا يُعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ يُنَزِّلُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْقُطُ مِنْ زَرْقٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حِزْبٌ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا زَلْزَلٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ ۝ هُوَ الَّذِي يُفَوِّضُكُمْ بِاللَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُمْ بِالنَّجَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَى أَجَلٌ مُسَمًّى ثُمَّ إِلَيْهِ

(٣٢) ابن تيمية، دت، ١٤٨/٢.

(٣٣) يعتقد النصارى أن الروح القدس ظهر رجلاً مريم - عليها السلام - طاهرة كاملة من كل الآثام التي تدخل بني آدم، ويعتقد الأرثوذكس أن طبيعة الله تجلّت بالطبيعة الانسانية داخل الرحم اتحاداً كائنيّاً كاملاً دائماً غير منفصل، واتحاد هاتين الطبيعتين الإلهية والبشرية؛ تكونت طبيعة واحدة، ومشيئة واحدة، هي طبيعة ومشيئة الله الكلمة المتجسد.

(٣٤) السعدي، ١٤٢١هـ، ٦/١٦٨.

(٣٥) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ٣/١٣٧٢، ح (٣٦٦٤)، باب نزول عيسى بن مريم - وسلم، دت، ١٣٥/١، ح (١٥٥)؛ باب نزول عيسى بن مريم حاكماً بشريعة نبينا محمد.

ويقول القس سيرول^{٣٥}: (حين نتحدث عن أن المسيح بلا خطية، فنحن في المادة نشير إلى بشرته، وإنه من غير الضروري أن نافع عن أن لاهوت المسيح بلا خطية.. وعقيدة أن المسيح بلا خطية لم تلق أية معارضة أو جدل أساسي.. وكون للمسيح بلا خطية لاتقيد فحسب كنموذج لنا، بل هي أساسية وجوهريّة من أجل خلاصنا)^{٣٦}.

ب - أدلهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ أُعِيدُوا بِلِقَائِكَ وَتَزَيَّنَّا مِنْ أَلْفَيْتَيْنِ الْكَافِرِينَ﴾ (آل عمران: ٣٦)، ويقولون تعالى: ﴿قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا﴾ (مريم: ١٩).

يقول القس إبراهيم لوقا: (ذكر القرآن للمسيح مركزاً ممتازاً وخاصاً به في الكمال، فبينما نراه قد سجل على جميع البشر تقصيم الأخلاقي، وسقوطهم تحت سلطان الإثم بلا تفرق بين الأنبياء والرسل جميعاً؛ نراه قد أقر للمسيح بالتزهد عن الاتكاف والعصمة من الشرور والخطايا)^{٣٧}، ويقول أيضاً: (إذا كان هذا مركز المسيح الأخلاقي في الإسلام، وإذا ذكرنا أن العصمة هي لله وحده للتفرد بالكمال دون شريك أو شبيه، فهل نخطف حين تقول إن الإسلام يقر للمسيحية بصحة

كالأرثوذكس - وهذا ظاهري -، أو حتى من يقول بالمسيحيتين كالكاثوليك والبروتستانت، فالطبعيتان معصومتان.

يقول الأنبا يوانس^{٣٨}: (ليس أحد معصوماً من الخطأ إلا الله وحده، حتى إنه يقال في المثل الشائع: «العصمة لله وحده»^{٣٩}، ليس أحد من البشر معصوماً من الخطأ والخطيئة، وحتى الأنبياء لم يكونوا معصومين من الخطأ والخطيئة إلا فيما كتبوا من أسفار مقدسة أو نطقوا بأقوال يارشد روح الله.. لكن السيد المسيح قال متحدثاً باليهود: «من منكم يكتفي على خطية؟ أي من منكم يُبَيِّتُ عليّ خطاً»^{٤٠}.

ويؤيد أدلهم في ذلك أصحاب الطبعيتين، وهم طائفة الكاثوليك والبروتستانت، إذ يعتقدون بأن للمسيح طبيعتين بعد الاتحاد - إحداهما لاهوتية والأخرى ناسوتية. انظر: شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٤٧ طبعي، ٢٠٠٦م، ص ١٠٨ - ١٠٩ طبعي، ٢٠٠٧م، ص ٢١٨ - ٢١٩ كونيارس، ٢٠٠٧م، ص ١٣٧ - ١٣٩ يوانس، ٢٠٠٨م، ص ١٤٠ - ١٤١ يوانس، دت، ص ٣٣ وما بعدها جرجس والسيلي، دت، ص ١٠٥ - ١٠٧ سليم، ١٩٩٨م، ص ١٨٤ قس، دت، ص ١٠٣ - ١٠٤.

(٣٤) وهو عن يقول الطبيعة الواحدة.

(٣٥) يقول الشيخ بكر أبو زيد: (أسماء الله وصفاته توقيفية، وهذا اللفظ - يريد العصمة لله - هو معنى عدد من أسماء، مثل: الحكيم، الخفي، وتقول: (الكمال لله) وليس من أسماء الله (الكامل)، ولي في الإطلاقيين وقلة، والمشهور أن هذا تعبير لا يجوز في حق الله تعالى، إذ العصمة لا بد لها من عاصم. أبو زيد، ١٤١٧هـ، ص ٣٩٢.

(٣٦) يوانس، دت، ص ١٠١ - ١٠٣.

(٣٧) وهو عن يقول بالطبعيتين.

(٣٨) سيرول، ٢٠٠٠م، ص ٩١.

(٣٩) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٣.

عقيدتها عن لاهوت المسيح المجدد؟^(٤٠)

يحمل له عليها سبيلاً^(٤١).

ج - دواصة الأدلة

جاء في آية آل عمران استمادة أمّ مريم - عليها السلام - يائه من الشيطان، وتقبل الله واستجابته لدعاها، وهو ما اعتمد عليه النصارى في قولهم بمصمة المسيح الدالة على ألوهيته في زعمهم، وتأمل ما أورده المفسرون حول الآيتين السابقتين لمجد أنه مخالف لما يحاول النصارى التلبيس به.

فأما آية آل عمران، فقد جاء في الحديث: عن أبي هريرة أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: «ما من مؤمن يؤمن بالله ولا يخشع الشيطان فيستعمل صناعات من خشع الشيطان إلا من مريم وأمة» ثم قال أبو هريرة: «أقروا إن شئتم: ﴿وَلَقَدْ أَحْمَدْنَا بِكَ وَذَرَيْنَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ (آل عمران: ٣٦)»^(٤٢).

يقول الطبري عند هذه الآية: (القول في تأويل قوله تعالى: «وإني أحملها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» معني بقولها: وإني أحملها بك وذريتها، وإني أحمل معاذها ومعاذ ذريتها من الشيطان الرجيم بك، وأصل المعاذ: المولى والمُلجأ والمُعقل، فاستجاب الله لها فأعانها الله وذريتها من الشيطان الرجيم، فلم

ويسرد الرازي جملة من الأقوال الواردة في القبول الحسن فيقول: (ذكر المفسرون في تفسير ذلك القبول الحسن وجوهاً:

الوجه الأول: أنه تعالى حمسها وعصم ولدها عيسى - عليه السلام - من من الشيطان.

الوجه الثاني: في تفسير أن الله تعالى تقبلها بقول حسن، ما روي أن حنة حين ولدت مريم، لقتها في خرقة وحملتها إلى المسجد، ووضعتها عند الأحبار أبناء هارون وهم في بيت للمقدس كالحجبة في الكعبة، وقالت: خذوا هذه النذيرة، فتألفوا فيها لأنها كانت بنت إمامهم، وكانت بنو مائان رؤوس بني إسرائيل وأحبارهم وملوكهم، فقال لهم زكريا: أنا أحق بها، عندي خالتيها، فقالوا: لا حتى تقترع عليها، فانطلقوا وكانوا سبعة وعشرين إلى نهر، فالتقوا فيه أقلامهم التي كانوا يكتبون الرحي بها على أن كل من ارتفع قلمه فهو الراجح، ثم اتقوا أقلامهم ثلاث مرات، فني كل مرة كان يرتفع قلم زكريا فوق الماء، وترسب أقلامهم، فأخذها زكريا.

الوجه الثالث: روى القفال عن الحسن أنه قال: إن مريم تكلمت في صباها كما تكلم المسيح ولم تلتمع ثدياً قط، وإن رزقها كان يأتيها من الجنة.

الوجه الرابع: في تفسير القبول الحسن، أن المعتاد في تلك الشريعة أن التحرير لا يجوز إلا في حق

(٤٠) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٦.

(٤١) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٦٥٥/٤، ج (٤٢٧٣)، باب ﴿وَلَقَدْ أَحْمَدْنَا بِكَ وَذَرَيْنَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾؛ وسلم، دت، ١٨٣٨/٤، ج (٢٣٦٦)، باب فضائل عيسى - عليه السلام -.

(٤٢) الطبري، دت، ٢٣٨/٣.

أيضاً إذ السياق واحد،

ويمكن أن يُستنبط من قوله تعالى: «وذريتها» بأن الآية دالة على أن المسيح بشر قابل للأبوة البشرية، وأن يكون له ذرية بالتوالد البشري، لأن الذرية تشمل الابن والبنت ومن تحتها، جاء في القاموس المحيطة: (الذرية مثلثة لنسل الثقلين)^(٤٦)، وفي مختار الصحاح: (ذراً: خلق، وبابه قطع، ومنه الذرية وهي نسل الثقلين)^(٤٧)، فقوله: «وذريتها» تشمل ذرية مريم وابنها عيسى - عليه السلام - على فرض وجود الذرية له. أما قوله تعالى: «لاهب لك غلاماً زكياً» فالزكي هو الطاهر من الذنوب، قال الطبري: (والغلام الزكي هو الطاهر من الذنوب)^(٤٨).

ويقول البيهقي: «غلاماً زكياً» ولد صالحاً طاهراً من الذنوب)^(٤٩).

ويقول ابن سني: «لاهب لك غلاماً زكياً» وهذه إشارة عظيمة بالولد وزكائه، فإن الزكاة يستلزم تطهيره من الحصول للذمة، واتصافه بالحصول الحميدة)^(٥٠)، لكن هذا الزكاة لم يكن خاصاً بالمسيح - عليه السلام -، فقد جاء في القرآن وصف الزكاة لغيره، قال تعالى: ﴿ نَعَدُ مَنْ آتَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ

الغلام حين يصير حاقلاً قادراً على خدمة المسجد، وهما لما علم الله تعالى تضرع تلك المرأة قبل تلك الجارية حال صغرهما وعدم قدرتهما على خدمة المسجد، فهذا كله هو الوجه المذكورة في تفسير القبول الحسن)^(٥١)، وليس من بين هذه الأوجه ما يتأوله النصاري.

ويقول ابن كثير: (وقوله إخباراً عن أم مريم أنها قالت «وإني أعينها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» أي: عودتها بالله - عز وجل - من شر الشيطان، وعودت ذريتها وهو ولدها عيسى - عليه السلام - فاستجاب الله لها ذلك)^(٥٢).

ويقول ابن سني: (وإني أعينها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» دعت لها ولذريتها أن يعينها الله من الشيطان الرجيم، «فقبلها وبها يقول حسن» أي: جعلها نذيرة مقبولة، وأجارها وذريتها من الشيطان)^(٥٣).

فالفسرون على أن الاستمادة جاءت من أم مريم لمريم وذريتها، فاستجاب الله لها، وليست الآية خاصة بالمسيح، بل به وأمه وذريتها، وهذا يتضمن الرد عليهم، لأنه إن قيل بتأليه المسيح بهذه الآية فأمه وذريتها يشاركونه في ذلك، وإن أنكروا دخول غير المسيح في ذلك؛ لزم علم دخوله - عليه السلام -

(٤٦) التبريزي، ١٤١٩هـ، ٥١/١.

(٤٧) الرزقي، ١٤١٥هـ، ٩٢/١.

(٤٨) الطبري، دت، ٦١/١٦.

(٤٩) البشري، دت، ١٩١/٣.

(٥٠) السدي، ١٤٢١هـ، ٤٩١/١.

(٤٣) فخر الدين الرزقي، ١٤٢٠هـ، ١٨٦/٤ - ١٨٧.

(٤٤) ابن كثير، دت، ٣٦٠/١.

(٤٥) السدي، ١٤٢١هـ، ١٢٩/١.

كان، وبغيره لم يكن شيء مما كان^{٥١}، وفيه أيضاً: (فيه كانت الحياة)^{٥٢}.

يقول البابا شنودة الثالث: (كيف يكون المسيح خالقاً، بينما الخلق من صفات الله وحده؟

لقد كان يطلق بقوة لاهوته، باعتباره أنه الأنتوم الثاني عقل الله، إذن فهل هو الذي خلق الكون أم الله الأب هو الذي خلق الكل؟ إن الله الأب خلق العالم كله بالابن، خلقه بمقله، بفهمه، بمعرفته، بكلمته، أي بالآنتوم الثاني^{٥٣}، ويقول أيضاً: (لم يحدث مطلقاً أن إنساناً تحدث بهذا الأسلوب، الذي به يكون واهباً للحياة ومعطياً لها، وأنه يعطي حياة أبدية، وأنه يحيي من يشاء، والذي يتبعه يقيم إلى الأبد ولا يهلك، ولا يخطفه أحد من يده، إنها كلها من أعمال سلطان الله)^{٥٤}.

ويقول القس يوسف رياض: للمسيح له الأعمال الإلهية، فهو الخالق، وهناك ثلاثة فصول في العهد الجديد تبين لنا أن المسيح هو الخالق^{٥٥}.

وجاء في مجموعة الشرع الكنسي: (كلمة الله بحسب الطبيعة لا يتورده صوت ولا فساد، وهو حياة وماتح للحياة)^{٥٦}.

فهم رسولاً بين أنفوسهم يتلوا عليهم آياتهم وتُرجىهم ويُؤمّنهم الكتب وتُوصّصه وإن كانوا من قبل لي خلطوا^{٥٧} ﴿ (١٦٤: ١٦٤)، ﴿ قاطلًا حتى إذا لقينا غلماً لفتته قال ألفت نفساً زكية يفتر نفس لقد جفت شيتا نكرا ﴿ (الكهف: ٧٤)، ﴿ قد ألق من زكّتها ﴿ (الشمس: ٩)، وعلى التنزل مع المخالف، تقول: ما قيل في زكاه المسيح يقال في زكاه غيره، فيكون المعنى أن المؤمنين الذين آمنوا بمحمد - صلى الله عليه وسلم - وزكاهم أصبحوا معصومين بفضل دعوة النبي - صلى الله عليه وسلم -، وكلا النفس الزكية للفتولة في سورة الكهف، يلزم من قولهم أن تكون معصومة من الخطأ.

بل إن العصمة من الخطأ على فهمهم أمر ينال بالاجتهاد، كما في قوله تعالى: ﴿ قد ألق من زكّتها ﴿ ولا شك أن هذه المعاني كلها غير صحيحة، ولم يقل بها أحد من الأئمة، فلم يبق إلا القول بأن الزكاه الوارد في عيسى - عليه السلام - وبغيره في القرآن الكريم لا يراد به العصمة المطلقة، وإنما هو زكاه من الخصال الزميمة، واتصافه بالصفات الحميدة دون لزوم العصمة من ذلك، والله أعلم.

المطلب الثالث: مصلح الخلق والحياة

أ - موجز معتقد النصرى

يمتلك النصرى أن المسيح هو الخالق المهي واهب الحياة، ويستدلون على ذلك من كتابهم المقدس بعدة أدلة، منها: ما ورد في إنجيل يوحنا: (كل شيء به

(٥١) الكتاب المقدس، ١٩٩٣م، ٣/١.

(٥٢) الكتاب المقدس، ١٩٩٣م، ٤/١.

(٥٣) للاستزادة انظر: شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٤ وما بعدها.

(٥٤) شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٦.

(٥٥) شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٨.

(٥٦) رياض، دت، ٦٨، بصرف.

(٥٧) كتاب، ١٩٩٨م، ص ٢٩٧.

ب - أدلته من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى:
﴿ وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِي إِسْرَءِيلَ أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ بِبَيِّنَاتٍ مِّن رَّبِّكُمْ أَنِّي أَخْلَقْتُ لَكُمْ مِنْ أَلْطِينٍ نَّجْمَةً فَالْتَمِزْ فِيهِ فَتَكُونُ ظُفُرًا يَأْذَنُ اللَّهُ فِيهِ وَيُزْعِمُ الْأَصْحَمَةَ وَالْأَيْمُسَ وَأَعْيُ النَّوْثِ يَأْذَنُ اللَّهُ وَأَتُفَكُّكُمْ بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدْجُرُونَ فِي تَوْبِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّكُم إِن كُنتُمْ مُؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩).

يقول القس إبراهيم لوقا: (ومن بين تلك المجالب التي ذكرها القرآن عن المسيح قدرته على أن «يخلق» من الطين طيراً ينفخه فيه.. فإذا كانت قوة الخلق خاصة من خواص اللاهوت، وآية من آياته، وكان القرآن قد أقر للمسيح بهذه القوة والقدرة؛ فإن النتيجة المنطقية اللازمة هي أن القرآن قد شهد صراحةً بلاهوت المسيح^(٥٨).

ويقول إسكندر جليلي: (لقد خصَّ الله عيسى بكونه روحاً، وأضاف النضج في خلقه من الطين، ولم يضيف نضجاً في إعطاء الحياة لغير عيسى بل لنفسه تعالى^(٥٩).

ويقول البابا شنودة الثالث: (وأخص منها - معجزات المسيح - مما ورد في القرآن، معجزتين فوق طاقة البشر جميعاً، لم يقم بمثلهما أحد من الأنبياء، وهما القدرة على الخلق وعلى معرفة الغيب^(٦٠).

ج - دراسة الأدلة

دلَّت الآية دلالة صريحة على معجزة من المعجزات التي وهبها الله لعيسى - عليه السلام -، وهي الخلق وإذن الله تعالى، وقد جاء تقييد هذه المعجزة بإذن الله لكونها مما يختص الله به، وهو ما يؤكدته المفسرون، يقول البغوي: («إني أخلق» أي: أصور وأقدر لكم من الطين كهيئة الطير.. «فأنفخ فيه» أي: في الطير، «فيكون طيراً بإذن الله».. قال وهب: كان يطير ما دام الناس ينظرون إليه، فإذا غاب عن أعينهم سقط ميتاً، ليميز فعل الخلق من فعل الخالق، ولنعلم أن الكمال لله - عز وجل -^(٦١).

ويقول ابن كثير: (كان يفعل بصور من الطين شكل طير، ثم ينفخ فيه فيطير عيانياً بإذن الله - عز وجل -، الذي جعل هذا معجزة له تدل على أنه أرسله.. قال كثير من العلماء: بعث الله كل نبي من الأنبياء بما يناسب أهل زمانه، فكان الغالب على زمان موسى - عليه السلام - السحر وتعظيم السحرة، فبعثه الله بمعجزات بهرت الأبصار وحيرت كل سحار، فلما استيقنوا أنها من عند العظيم الجبار، إقنوا للإسلام، وصاروا من عباد الله الأبرار، وأما عيسى - عليه السلام - بُعث في زمن الأطباء وأصحاب علم الطبيعة، فجاءهم من الآيات بما لا سبيل لأحد إليه إلا أن يكون مؤمناً من الذي شرع الشريعة^(٦٢).

(٥٨) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٨ - ١٣٩.

(٥٩) جليلي، ص ٤.

(٦٠) شنودة الثالث، ص ٥.

(٦١) البغوي، ص ٣٠٣/١.

(٦٢) ابن كثير، ص ٣٦٥/١.

﴿ وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَنُبَيِّنَ ﴾
 (الأنبياء: ١٦)، ويقول تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ﴾ (الزلزال: ١٢)، ويقول تعالى: ﴿ فَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَمْ أَنْتَ عَلِيمٌ خَلْقًا أَمْ مَنْ خَلَقْنَا إِنْ خَلَقْنَاهُمْ مِنْ طِينٍ لَآرَبُ ﴾
 (الصافات: ١١)، فهل يستوي هذا مع قوله تعالى هن
 المسيح: ﴿ أَنْزَلْنَاهُ مِنْ سَمَاءٍ أَلْوَنٍ كَهَيِّطَةِ الْكَبَرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللَّهِ ﴾ (آل عمران: ٤٩)؟

فرق بين خلق الله المطلق وبين ما أعطيه المسيح من
 قدرة محدودة على الخلق، لا تتم إلا بإذن الله، ويؤري
 ذلك رواية وهب السبغة أن الطير كان يطير شيئاً ثم
 يسقط، وفيه دلالة على التفريق بين المخلوق والخالق.

ويؤكد الإمام ابن حزم التفريق بين الخلقين،
 فيقول: «الخلق الذي أنبته الله - عز وجل - للمسيح
 - عليه السلام - في الطير واللكفار في الإفك^{٦٥}، هو
 غير الخلق الذي نفاه عنهم وعن جميع الخلق، لا يجوز
 البتة غير هذا، فإذا هذا هو الحق بيقين، فالخلق الذي
 أوجبه الله تعالى لنفسه، ونفاه عن غيره هو الاختراع
 والإبداع وإحداث الشيء من لا شيء، بمعنى من عدم
 إلى وجود، وأما الخلق الذي أوجبه الله تعالى فإنما هو
 ظهور الفعل منهم فقط، وانفادهم به، والله تعالى
 خالقهم فيهم^{٦٦}.

ويقول ابن سعدني: (وأي آية أعظم من جعل
 الجسد حيواناً، وإسراء ذوي العاهات التي لا قبلة
 للأطباء في معالجتها، وإحياء الموتى والإخبار بالأمور
 الغيبية، فكل واحد من هذه الأمور آية عظيمة
 بمفردها، فكيف بها إذا اجتمعت وصنق بعضها
 بعضها، فإنها موجهة للإتقان وداحية للإيمان^{٦٧}).

ويقول ابن عاشور: (والخلق هنا يستعمل في
 حقيقة أي: أقدر لكم من الطين كهيئة الطير، وليس
 المراد به خلق الحيوان، بليل قوله فأنفخ فيه.
 وزاد قوله: «فإذن اللوه لإظهار المجدية، وتفي
 توهم المشاركة في خلق الكائنات^{٦٨}).

فالخلق المنسوب للمسيح إما هو بإذن الله،
 وعليه فإن الاستدلال بالآية على ألوهية المسيح باطل
 ولا يصح، فلو كان إلهاً لما احتاج أن يكون خلقه بإذن
 الله، والله تعالى عندما ذكر خلقه للمخلوقات في آيات
 أخرى لم يمتنع - وهو الغني سبحانه وبحمده - أن
 يجعلها بإذن أحد، يقول تعالى: ﴿ وَبَيْنَ خَلْقِ آدَمَ
 يَتُوبُ بِالْحَقِّ رُوبَ يَتُوبُ ﴾ (الأعراف: ١٨١)، ويقول
 تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَلٍ مِنْ خَلِّ تُسَبُّونَ ﴾
 (الحجر: ٢٦)، ويقول تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا كَسَنَوتِ
 وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَوَّلَ آتِشَاعَةٍ لَآتِيَةٍ
 فَاصْبِرْ كَصَبْرِ جَاسِمٍ ﴾ (الحجر: ٨٥)، ويقول تعالى:

(٦٥) يريد قوله تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَلٍ مِنْ خَلِّ تُسَبُّونَ ﴾

بأنه (المنكوت: ١٧).

(٦٦) ابن حزم، ص ٣٨٧.

(٦٣) السمنى، ١٤٢١هـ، ١٣١/١.

(٦٤) ابن عاشور، ١٩٨٤م، ١٠١/٣.

فلذا هو الله الخالق لكل شيء، رب العالمين، وعندهم هو الآب، والمسيح عندهم ليس هو الآب، فلا يكون هو الخالق لكل شيء^(٦٧).

المبحث الثالث

معجزات المسيح - عليه السلام -

المطلب الأول: الولادة

أ - موجز معتقد النصارى

تقدم اعتقاد النصارى أن المسيح - عليه السلام - ولد من مريم - عليها السلام - بعد أن طهر الروح القدس رجها من كل الآثام طهارة كاملة، ثم انجبت طبيعة الله بالطبيعة الناسوبية داخل الرحم، ويخلفون في تفاصيل الاتحاد والطبيعة والطبعين، فالأرثوذكس اقتلما يعتقدون أن المسيح طبيعة واحدة من طبيعتين^(٦٨)، بينما يذهب الكاثوليك^(٦٩)، والبروتستانت^(٧٠) والأرثوذكس الروم^(٧١) إلى أن المسيح طبيعتان: لاهوتية وناسوبية، كما تقدم بيان ذلك.

يقول البابا أثناسيوس: (نعترف بآب الله المولود

كما أصهب شيخ الإسلام ابن تيمية في الرد على النصارى عند مسألة خلق المسيح في جملة من الأوجه، منها ما يلي:

الوجه الأول: أن الله لم يذكر عن المسيح خلقاً مطلقاً ولا خلقاً عاماً كما ذكر عن نفسه تبارك وتعالى. الوجه الثاني: أنه خلق من الطين كهية الطير، والمراد به تصويره بصورة الطير، وهذا الخلق يقدر عليه عامة الناس، فإنه يمكن أحدهم أن يصور من الطين كهية الطير وغير الطير من الحيوانات، ولكن هذا التصوير محرم، بخلاف تصوير المسيح فإن الله أذن له فيه، والمعجزة أنه ينفخ فيه الروح، فيصير طيراً بإذن الله - عز وجل - الوجه الثالث: أن الله أخرج المسيح أنه إنما فعل التصوير والنفخ بإذنه تعالى، وأخير المسيح - عليه السلام - أنه فعله بإذن الله، وأخير الله أن هذا من نعمه التي أنعم بها على المسيح - عليه السلام - وهذا كله صريح في أنه ليس هو الله، وإنما هو عبد الله فعل ذلك بإذن الله. الوجه الرابع: أن اللاهوت إذا كان هو الخالق لم يحتاج إلى أن يأذن لنفسه. الوجه الخامس: أن الخالق إما أن يكون هو الذات الموصوفة بالكلام أو الكلام الذي هو صفة للذات، فإن كان هو الكلام، فالكلام صفة لا تكون ذاتاً قائمة بنفسها خالقة، ولو

لم تتحد بالناسوت واتحادها بالناسوت دون الموصوف محتج لو كان الاتحاد ممكناً فكيف وهو محتج؟ فقد تبين امتناع كون الكلمة تكون خالقة من وجوه.

وإن كان الخالق هو الذات المتصفة بالكلام،

(٦٧) انظر: ابن تيمية، دت، ٤٤/٤ - ٥٢، بصرف.

(٦٨) انظر: يوانس، ٢٠٠٨م، ص ١٤٠ - ١٤١ حلمي،

٢٠٠٦م، ص ١٠٨ - ١٠٩ حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢١٨ -

٢٢٩ يوانس، دت، ص ٣٧ وما بعدها رافائيل،

٢٠٠٤م، ص ٣٧.

(٦٩) انظر: سليم، ١٩٩٨م، ص ١٨٤.

(٧٠) انظر: أسد، دت، ص ١٠٣ - ١٠٤.

(٧١) انظر: كتاب، ١٩٩٨م، ص ٣٦٤.

معجزة لم يولد بها أحد غيره من أمراء.. أتروك هذا المعجب لتأمل القاري لتصبح فيه روحه^{٧٥}.

ويقول القس إبراهيم لوقا: (والحقيقة الثانية التي اعترف بها القرآن هي ولادة المسيح بطريقة سرية عجيبة لم تتم لكائن بشري سواء، فقد أثبت القرآن أن المسيح لم يولد من ذرع بشري.. فولادة المسيح لا شبيه لها ولا مثال، والطريقة التي تمت بها تثبت له شخصية خارجة عن دائرة البشر، وإقرار الإسلام بهذا الميلاد المعجب؛ مصادقة منه على سمو شخصية المسيح، وحقيقة لاهوته للمجد^{٧٦}.

ج - دراسة الأدلة^{٧٧}

يعتقد المسلمون بالميلاد المعجب لعيسى عليه السلام كما أورثته الآيات الكرمات في سورة مريم مفصلاً، ولكنهم لا يعملون من هذا الميلاد سبباً في بلوغ المسيح مرتبة الألوهية، ويشهد لذلك أمور، منها:

١ - أن قصة ميلاد المسيح تضمنت نفي ألوهيته، وإثبات بشريته - عليه السلام - وأنه عبد لله، فقد أخبر تعالى عن المسيح أنه قال: ﴿ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ تَلَوْتُ كِتَابَهُ وَتَعَلَّمْتُ نَبِيًّا ﴾ (مريم: ٣٠)، فقد أثبت لنفسه العبودية لله،

(٧٧) عجيب، دت، ص ٢٥ - ٢٦.

(٧٨) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٠ - ١٣١.

(٧٩) لم أقبل هنا عن التفسيرين كما في باقي الباحث، لأن الإشكال مع التصاريح ليس في تفسير النص، وإنما في توظيف النص لحكمة معظلم.

مُعْجِبٌ ❶ • فَصَلَّمَتْهُ فَانكِتَتَ بِهِ مَكَانًا قَرِيبًا ❷ فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِنَّ جَدِّعَ الْإِنخِلَةَ قَالَتْ يَلَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ تَرْتِبًا لِنِسَاءٍ ❸ فَتَنَادَتْهُا مِنْ تَحْتِهَا أَلَا تَحْزَنُ قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرًّا ❹ وَهَئِنِ الْبَاقِ هَذَا الْإِنخِلَةَ لَنُفِيقَنَّ عَنْكَ رُطْبًا خَلِيًّا ❺ لَكُنْ وَأَنْشَرِي عَنَّا فَرْجًا فَلَمَّا تَرَوْنَ مِنَ الْبَحْرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنَّ كَذِبَتْ إِلَهِنَّ صَوْنًا فَلَمَّا أَصْبَحَ الْوَيْلُ لِلَّذِينَ ❻ (مريم: ١٦ - ٢٦).

يقول القس عبدالمسيح الكندي في شرح آية آل عمران: (إن مريم الطاهرة المباركة صارت إلى أم يحيى بن زكريا، وقد كانت هي وزوجها بائنين متقين عندما حبلت بيوتها، فلما قرعت باب منزلها بالتسليم عليها على السنة الجارية عندهم؛ اضطرب الجنين في أحشائها فرجاً، وهضت أمه بصوت عالٍ قلقة: من أين لي هذا؟ تأتي أم ربي إلي! ماذا وقع صوت سلامك في أذني؟ اضطرب الجنين في بطني ساجداً فرجاً^{٧٨}).

ويقول القس باسيليوس نجيب: (لم يقتصر الأمر على كنه المسيح أو طبيعته من حيث هو وكلمة الله وروح منه ألقاها إلى مريم وهذا ما لم يوصف به أحد من البشر، وإنما الطريقة التي وكدها، والتي شرحها القرآن في سورة مريم كانت طريقة عجيبة

(٧٥) وهي ما ورد في لوقا (١٦/٤٢ - ٤٥). فكتاب للقدس، ١٣٣٩.

(٧٦) الكندي، ١٨٨٥م، ص ١٦٢.

ولو كان إلهاً ما صحَّ أن يكون عبداً لأحد.

٢ - تأكيده - عليه السلام - بأن الله قد جعله نبياً من أنبيائه، فمع إيماننا بقصة ميلاده - عليه السلام - الواردة في القرآن وأنها تمت بطريقة معجزة؛ إلا أن هذا لا يتعارض مع عقيدتنا بأن عيسى عبده لله ورسول من عنده.

٣ - مع إعجاز كلامه - عليه السلام - في المهد؛ إلا أنه - عليه السلام - لم يتفرد به، فقد جاء في الحديث عن أبي هريرة - رضي الله عنه - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: «لَمْ يَتَكَلَّمْ فِي الْمَهْدِ إِلَّا ثَلَاثَةٌ: عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَصَالِحُ جُرَيْجٍ وَبَيْتَا صَبِيٍّ يَرْضَعُ مِنْ أُمِّهِ فَمَرَّ رَجُلٌ رَاكِبٌ عَلَى نَاقَةٍ فَارَاهُ وَشَارَهُ حَسَنَةً، فَقَالَتْ أُمُّهُ: اللَّهُمَّ اجْعَلْ ابْنِي وَثِقَلًا، فَتَرَكَ الثَّدْيَ وَأَقْبَلَ إِلَيْهِ فَنَظَرَ إِلَيْهِ، فَقَالَ: اللَّهُمَّ لَا تُجْعَلْنِي وَثِقَلًا»^{٨١}، فإن كان لازم مجرد الكلام في المهد التالي؛ فيلزم طرد ذلك على كل أفراد من تكلم في مهده، وهم لا يقولون بهذا.

٤ - أما سجد ما في بطن أمٍّ يحى لما في بطن مريم - على التزلز بصحتها - فليس فيه دليل على ألوهية المسيح، فالشرائع السابقة كان يجوز فيها السجود للمعظمين، ومثله سجد أبوي يوسف

وإخوته له، كما في قوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَاهُ عَلَى الْكَرْسِيِّ وَكَلَّمَ لَهُ مُلْكًا﴾ (يوسف: ١٠٠)، ولم يكن ذلك دالاً على تأليههم ليوسف، يقول ابن كثير معلقاً على سجودهم: (وقد كان هذا سائفاً في شرالهم، إذا سلّموا على الكبير يسجدون له، ولم يزل هذا جائزاً من لدن آدم إلى شريعة عيسى - عليه السلام -، فحرم هذا في هذه الأمة، وجعل السجود غتصاً بجناب الرب - سبحانه وتعالى -)^{٨٢}.

المطلب الثاني: شفاعة المسيح - عليه السلام -

أ - موجز عقيدة النصارى

يؤمن النصارى عموماً بمبدأ الشفاعة، وهي عندهم على نوعين:

١ - الشفاعة الكفارية: وهي خاصة بالمسيح - عليه السلام -، لأنها تتعلق بمغفرة وتكفير خطيئة آدم - عليه السلام -، ولا يقدر عليها عندهم غير المسيح - عليه السلام -.

٢ - الشفاعة القسولية: وهي عندهم متعلقة بالقدسين والملائكة ومرمى المعرّاة، وهؤلاء يتوسلون بالمسيح كي يشفعوا هم للناس، فيشفعون للناس بتوسلهم من المسيح - عليه السلام -^{٨٣}.

يقول القس مسبرول: (فنحن نُسرد ونُسور ونرفض طاعة ناموس الله، وكان من نتيجة ذلك أن

(٨١) أخرجه البخاري، ١٤٥٧هـ، ١٦٦٨/٣، ج (٣٢٥٣): باب ﴿وَأَدْعُوا الْكُتُبَ مِنْهُنَّ لِتَكُونَ مِنْكُمْ شَهِادَةً﴾ ومسلم، دت، ١٩٧٦/٤، ج (٢٥٥٠)، باب هلوم بر الوالدين على الشيوخ بالصلاة.

(٨١) ابن كثير، دت، ٤٩٦/٢.

(٨٢) انظر: كامل، دت، ص ١٤ - ١٦، سلامة، ١٩٦٥م،

على الكشف عن الماضي والحاضر والمستقبل أحياناً^{٨٧}.
 فلأجل هذه الكفالة العظيمة التي يمثلونها في
 القديسين^{٨٨} شرعوا للناس الاستشفاع بهم وراكرامهم.
 وهاتان الشفاعتان يؤمن بهما كل من الكاثوليك
 والأرثوذكس، أما البروتستانت فلا يؤمنون إلا
 بالشفاعة الأولى، ولا يرون لأحد شفاعة غير المسيح
 - عليه السلام -.

يقول القس جيمس أنس: (لا يستطيع أحد أن
 يظهر أمام الله عنا بناءً على أنه شفيع كهنوتي لنا،
 ويقدم استحقاقاته لاستجابة صلواته لأجل شعبه، إلا
 المسيح وحده)^{٨٩}، ويقول أيضاً: (فالمسيح هو شفيعنا،
 وهو حي في كل حين ليشفع فينا في السماء)^{٩٠}.
 ب - أحلهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى:
 ﴿وَجِئْنَا فِي الْكُفْرَةِ وَالْأَجْرَةِ وَبَيْنَ الْمُفْرِقِينَ﴾ (آل عمران: ٤٥)،
 وقوله تعالى: ﴿وَلَوْ قَالَ اللَّهُ نَبِيُّيَ آيَنَ مَرَّيَمَ ءَأَدَّتْ قَلْبَ
 لِلنَّاسِ الْمُجَدِّدِي وَأَيُّ إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّهِ قَالَ سُبْحَنَكَ مَا
 يَكُونُ لِي أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقٍّ إِنْ كُنْتُ فَتَنُكَ فَقَدْ
 عَلِمْتُكَ نَعْلَمُ مَا فِي قُلُوبِ وَلَا أَقْلُكَ مَا فِي نَفْسِكَ إِنَّكَ أَنْتَ
 عَلِيمُ الْغُيُوبِ ﴿٦٠﴾ مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَا أَمَرْتَنِي بِهِ أَنْ آخُذُوا
 بِاللَّهِ نَزْلًا وَمَنْ يَتَّبِعْ أَهْلَكَ عُلُوًّا شَرِيحًا مَا كُنْتُ بِهَيْمٍ فَلَمَّا

أصبح علينا غضب الله، ولكي يتغير هذا الوضع
 المأساوي أو يُستبدل، فإنه من الضروري أن تتصالح مع
 الله، ولكي تتحقق المصالحة؛ حين الله الأب فإنه
 وأرسله لكي يكون وسيطنا، ولم يأت المسيح بأقل من
 العظمة الإلهية لله نفسه^{٩١}.

وجاء في التعليم المسيحي الكاثوليكي:
 (فالقديسون الذين في السماء لا تقتصر على تكريمهم
 كأمثلة للإيمان مشعة، بل نطلب أيضاً شفاعتهم)^{٩٢}.
 ويقول القمص لوقا الأنطوني: (هناك شراكة
 عامة بين الأحياء على الأرض والمستقلين في السماء،
 وعلى رأسهم القديسين والشهداء، شركة كاملة،
 فتحن تشفع بهم وتصل بهم بطرق ومسايل شتى،
 وتلقى على إثر ذلك معوناتهم لنا.. وكنيستنا
 الأرثوذكسية تشفع بالقديسين، وتؤمن بفعالية هذه
 الشفاعة، وهذا واضح في صلواتها المختلفة)^{٩٣}.

ويقول الأنبا غريغوريوس: (المنتقلون إلى العالم
 الآخر يشفعون في المجاهدين على الأرض، أو في أهل
 الأرض جميعاً، شأنهم شأن القديسين الأحياء على
 الأرض سواء بسواء، ولا فرق لأن المستقلين أو
 الواقفين هم أيضاً أحياء عند الرب)^{٩٤}، كما يذكر أيضاً
 عن القديسين - في حياتهم - أن لهم مواهب وقدره

(٨٣) سلامة، ١٩٦٥م، ٤٣٧/٢.

(٨٤) سليم، ١٩٩٨م، ص ٣٤٨.

(٨٥) الأنطوني، ٢٠٠٢م، ص ١٧ - ١٨.

(٨٦) غريغوريوس، ٢٠٠٥م، ٢٠٤/٥.

(٨٧) غريغوريوس، ٢٠٠٥م، ٢٠٦/٥.

(٨٨) نفس، ص ٥٠١.

(٨٩) نفس، ص ٤٥٦ - ٤٥٧.

لهذا هي إقرار الإسلام بلاهوت المسيح^(٩٣).
ويقول يوسف دوة: (لا يعترف القرآن بالشفاعة
في يوم الدين إلا لمن ارتضى من الملائكة، وللمسيح
وحده من دون الملائك والمُرسلين أجمعين)^(٩٤)، ويقول
عند آية المائدة: (وفي محاكمة الرسل يوم الدين
يستجوب الله عيسى في عبادة الناس له وتأليهه، فينكر
بأدب جسم.. هذا مثال حي من القرآن على شفاعة
المسيح في يوم الدين، ولا نرى في القرآن أحداً من
الملائكة ولا من الرسل يقف هذا الموقف الاستغفاري
الاستشفائي إلا للمسيح وحده)^(٩٥).

يقول القس سامي إسكندر: (ولعمل الرحمة^(٩٦)
المقصودة هنا غير هداية الناس ليعودوا للجنة، لعلها
الشفاعة في دخول المؤمنين به الجنة، بمكس آدم^(٩٧) الذي
أخرجهم من الجنة)^(٩٨).

ج - دواصة الأدلة:

بالرجوع إلى الآيات التي يستدل بها النصرى،
نجد المفسرين على خلاف ما تأولوه، فمن ذلك:
يقول الطبري: (القول في تأويل قوله تعالى:
«وَجِئْنَا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ» يعني بقوله

تَوَفَّيْنِي كُنْتُ أَتَى الرَّزْقَ عَلَيْهِمْ وَأَنْتَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ
﴿٩٩﴾ إِنَّ تَعْدِيهِمْ فَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ وَإِنْ تَغْفِرْ لَهُمْ فَمَا لَهُمْ
الْعَذَابُ لَكُنْهُمْ ﴾ (المائدة: ١١٦ - ١١٨)، ويقول تعالى:
﴿ قَالَ كَذَّبْتُمْ فَلَا تَزَالُ مُوقِنٌ وَلَتَجْمَعُنَّ مَالَهُ لِلنَّاسِ
وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مُفْضِيًا ﴾ (مريم: ٢١).

يقول القس إسكندر جليلي: (نرى أن القرآن
يحصص الشفاعة لله وحده، إذ يقول: ﴿ قُلْ لِلَّهِ الشَّفَعَةُ
جَمِيعًا ﴾ (الزمر: ٤٤)، ومع ذلك فأحد نصوص القرآن
يلمّح إلى كون الشفاعة أيضاً من امتيازات المسيح إذ
يقول: ﴿ إِنْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ نِعْمَتُ رَبِّنَا أَنْ لَا يَكْفُرَ الْكَافِرُ
يَوْمَئِذٍ اسْمُكَ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِهًا فِي الدُّنْيَا
وَالْآخِرَةِ وَبَيْنَ الْمُقَرَّبِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٥)^(٩٩).

وينقل القس إبراهيم لوقا إجماع للمفسرين على
أن المراد بقوله تعالى «وجيئنا»: أي شفيماً، يقول: (ينما
نرى الإسلام قد أثبت للمسيح هذا الاختصاص، نراه
أولاً قد أنكر هذا الحق على كل من علاه من البشر بما
فيهم الأحياء والرسول، وثانياً نراه في الوقت نفسه يصرح
بأن الشفاعة حق من حقوق الله جل شانه^(١٠٠)، ويقول
أيضاً: (فلما كان الإسلام قد صرح بأن لا شفاعة
للبيش، وأن هذه الشفاعة من حقوق الله جل شانه، في
الوقت الذي أثبت فيها للمسيح^(١٠١)، كانت النتيجة المنطقية

(٩٠) جليلي، ص ٤.

(٩١) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٤٣.

(٩٢) برزخية المائدة.

(٩٣) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٤٥.

(٩٤) الحيداد، ١٩٨٦م، ص ١٩١.

(٩٥) الحيداد، ١٩٨٦م، ص ١٩٣.

(٩٦) أي في قوله تعالى: ﴿قُلْ كَذَّبْتُمْ فَلَا تَزَالُ مُوقِنٌ وَلَتَجْمَعُنَّ مَالَهُ لِلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مُفْضِيًا﴾.

(٩٧) ظاهره هنا عدم تأديبهم مع آيائهم الله.

(٩٨) إسكندر، ٢٠٠٥م، ص ٢٤٧.

ويقول ابن سعدني: «وجهها في الدنيا والآخرة»^(٩٩) أي: له الواجهة العظيمة في الدنيا، جعله الله أحد أولي المزم من المرسلين أصحاب الشرائع الكبار والأحكام، ونشر الله له من الذكر ما علما بين المشرق والمغرب، وفي الآخرة وجهها عند الله يشفع أسوة لباخواتها^(١٠٠) من النبيين والمرسلين، ويظهر فضله على أكثر العالمين، فلهذا كان من المقرين إلى الله^(١٠١). كما أن المسيح - عليه السلام - لم يكن مختصاً بوصف الوجاهة دون غيره، فقد سبقه إليها موسى - عليه السلام -، يقول تعالى: ﴿يُنَادِي الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ آذَنُوا مَوْسَىٰ فَبَرَأَ اللَّهُ مِمَّا قَالُوا وَكَانَ عِندَ اللَّهِ وَجْهًا﴾ (الأحزاب: ٦٩)، ولم يكن وصفه بالوجاهة لازماً لتأنيبه - عليه السلام -.

أما قوله تعالى «ورحمة مناه» فيقول الطبري: «ورحمة مناه يقول ورحمة مناه لك ولبن آمن به وصلته»^(١٠٢).

ويقول ابن كثير: «وقوله: «ورحمة مناه أي: ويجعل هذا الخلق رحمة من الله، نبياً من الأنبياء يدعو إلى عبادة الله تعالى وتوحيده»^(١٠٣). ويتأمل فيما ذكره المفسرون حول الآيات، نجد أن ثبوت الشفاعة لعمى - عليه السلام - لا إشكال

«وجهها» ذا وجه ومنزلة عالية عند الله، وشرف وكرامة.. وأما قوله «ومن المقرين» فإنه يعني أنه ممن يقربه الله يوم القيامة، فيسكنه في جواره وينتبه منه^(١٠٤). ويقول البهوي: «وجهها أي: شرفاً رفيعاً، ذا جاه وقدر في الدنيا والآخرة ومن المقرين عند الله»^(١٠٥). ويقول ابن كثير: «وجهها في الدنيا والآخرة ومن المقرين» أي: له وجاهة ومكانة عند الله في الدنيا بما يوحيه الله إليه من الشريعة، وينزله عليه من الكتاب وغير ذلك مما منحه الله به، وفي النار الآخرة يشفع عند الله فيمن يأذن له فيه فيقبل منه، أسوة بإخواته من أولي المزم صلوات الله وسلامه عليه وعليهم أجمعين^(١٠٦).

ويورد الإمام الألويسي الأقوال الواردة في الآية فيقول: ﴿وَجْهًا فِي كَلْبَتَا وَالْآخِرَةِ وَبَيْنَ الْمُقَرَّرِينَ﴾ الوجه ذو الجاه والشرف والقدر، وقيل: الكريم على من يسأله فلا يرد لكرم وجهه عنده، خلاف من يئذل وجهه للمساءلة فيرد، ووجهه في الدنيا بالنبوة والتقدم على الناس، وفي الآخرة بقبول شفاعته وعلو درجته، وقيل: وجهه في الدنيا يقول دهاه بإحياء الموتى وإبراء الأكمه والأبرص، وقيل: سبب أنه كان مبرماً من الصيوب التي افتراها اليهود عليه، وفي الآخرة ما تقدم، وليست الوجاهة بمعنى الهيبة واليزة^(١٠٧).

(٩٩) في الأصل «إخواته».
(١٠٤) السمعاني، ١٤٢١/١، ١٣١/١.
(١٠٥) الطبري، ص ٦٢/١٦.
(١٠٦) ابن كثير، ص ١١٥/٣.

(٩٩) الطبري، ص ٣٧١/٣.
(١٠٠) البهوي، ص ٣٠٢/١.
(١٠١) ابن كثير، ص ٣٦٥/١.
(١٠٢) الألويسي، ١٤١٥هـ، ٤٠/٣.

والسلام، ولم يكن لازم ذلك تأليه أحلو منهم ولا إشكال في ذلك.

الخاتمة

بعد هذا الطواف السريع، يمكننا أن نصل إلى جملة من النتائج، أبرزها:

١- أن التشابه من الشبه والشبيه، وهو المثل، والأصل في التشابه المماثل، ثم توسع فيه ليشمل كل التباس، وأبرز ما ورد في معنى التشابه في القرآن الكريم: ما لم يكن لأحد إلى علمه سبيل، وقيل: ما يحتمل وجوهاً، وقيل: هو منسوخ القرآن، وأمثاله، وأقسامه، وقيل غير ذلك.

وهو على نوعين: حقيقي وإضافي.

٢- لوجود التشابه في القرآن الكريم حكمٌ متعددة، منها: الحث على التأمل والتفكير والاجتهاد في كتاب الله، وفي إقامة الحجة على العرب، لمجزهم عن إدراك كل حقايقه مع أنه بلغتهم، ومنها: الابتلاء والاختبار للمؤمنين في إيمانهم بالغييب، وفيه أيضاً: دهوة الأمة إلى امتثال أقوال العلماء الراسخين، كما أنه باب من أبواب الدهوة إلى تأمل القرآن والبحث فيه من غير المسلمين.

٣- منهج أهل الأهواء وأعداء الدين ظاهرٌ في تبجح متشابه القرآن، لمحاولة التشكيك في النصوص الشرعية والمسلّمات العقلية، ليضيق مع أهوائهم الفضالة، وشهواتهم الفاسدة، وهم يأخذون بالتشابه

فيه، وهو معتد أهل السنة والجماعة، فمن أبي سعيد الخدري - رضي الله عنه - مرفوعاً قال: وفيقول الله تعالى: شفعت الملائكة، وشفع النبيون، وشفع المؤمنون، ولم يبق إلا أرحم الراحمين، فيقبض قبضة من النار، فيخرج منها قوماً لم يملؤا خيراً قط. الحديث^(١٠٧)، إلا أن من عرّضنا لهم من النصارى سعوا جاهدين لتوظيف نصوص القرآن الكريم في غير محلها، فتخصيص المسح - عليه السلام - بالشفاعة دون غيره من الأنبياء باطل، إذ الشفاعة ثابتة له ولغيره من الأنبياء - عليهم السلام -، كما في الشفاعة لمن يستحق النار ألا يدخلها، بل إن الشفاعة العظمى يعتز بها آدم ونوح وإبراهيم وموسى وعيسى ابن مريم - عليهم السلام -، فتؤول إلى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم^(١٠٨)، ومع شفاعته صلى الله عليه وسلم - العظمى التي لا يشاركه فيها أحد من الأنبياء؛ إلا أنه - صلى الله عليه وسلم - عيّد له لا يستحق شيئاً من العبادة، بل ورسالته - صلى الله عليه وسلم - داعية إلى التوحيد، محذرة من الشرك.

فقرله تعالى: «ورحمة منا»، فال على أنه رحمة للناس، كما غيره من الأنبياء عليهم أفضل الصلاة

(١٠٧) أخرجه مسلم، دت، ١٧٠/١، ح (١٨٣)؛ باب معرفة طرق التوحيد.

(١٠٨) الحديث في مسلم، دت، ١٨٠/١، ح (١٩٣)؛ باب أنبي الله الجنة منزلة فيها، وانظر: ابن تيمية، ١٤١٢هـ،

سجود ما في بطن أم يحيى للمسيح في بطن أمه - على التزل بثرته - لا يدل على ألوهيته، لأن السجود في الشرائع السابقة جائز لنوي الشان، ولا تنكر أن المسيح له شأنه الذي لا يتجاوز حدود بشرته.

٨ - شفاعته المسيح - عليه السلام - لثمة كما ثبتت لغيره من الأنبياء، وليس في ذلك خصوصية، فلتبيننا محمد - صلى الله عليه وسلم - الشفاعة العظمى، فلو كان الاختصاص بنوع من الشفاعة مسوغاً لادعاء الألوهية؛ لكان ذلك لتبيننا محمد - صلى الله عليه وسلم - وحاشاه.

المراجع

إبراهيم، أبانوب حنا. *النجي الثاني والدينونة*. ط١. القاهرة: دار توبار، ٢٠٠٦م.
ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع: عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

—————، *الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح*. تحقيق: علي سيد صبح المدني، مصر: مطبعة المدني، دت.

ابن حزم، علي بن أحمد. *التفصيل في الملل والأهواء والنحل*. القاهرة: مكتبة الخانجي، دت.
ابن عاصم، محمد الطاهر بن محمد. *التصريح والتحرير*. تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

من نصوص الوحيين، ويتكون النصوص الصريحة المحكمة، واحتجاجهم لا يصح بوجه من الوجوه.

٤ - استدلال النصارى على علم المسيح المطلق للغيب باطل ولا يصح؛ فما ورد في ذلك إنما يدل على اختصاصه ببعض علم الغيب لا مطلقه، وهو العلم بما يوكل وما يُدكر، والاختصاص بشيء من علم الغيب لم يكن قاصراً على المسيح - عليه السلام -، فقد أخبر نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم - عن شيء من الغيبات، ولم يرقعه ذلك عن مقام النبوة والرسالة.

٥ - ما جاء في عصمة المسيح واستدلال النصارى بأية آل عمران ومريم؛ فالتسرون على أن الاستعانة جاءت من أم مريم لمريم وذريتها، وأن الله استجاب لها، فليست الآية خاصة بالمسيح، بل به وأمه وذريتها، وهذا يلزم النصارى بأن يقولوا عن مريم ذات القول عن المسيح، كما أن وصف التزكية ورد في القرآن لغير المسيح ولم يكن دالاً على تأليه الموصوفين به.

٦ - معجزة خلق المسيح للطير وإبراء الأكمه والأبرص وغيرها من المعجزات التي وهبها الله له، إنما هي مقيدة بإذن الله لكونها مما يختص الله به، ولو كان إلهاً لما احتاج أن يكون خلقه بإذن الله.

٧ - يعتقد المسلمون بأن ميلاد عيسى - عليه السلام - كان بطريقة معجزة، إلا أنه مع هذا الإعجاز لا يصح أن يرفع فوق مقامه الذي أنزله الله إياه، وذلك كما لغيره من الأنبياء من المعجزات، وأما ما ورد في

- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. تفسير القرآن العظيم. ط ٤. بيروت: دار المعرفة، دت.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. ط ١. بيروت: دار صادر، دت.
- أبو زيد، بكر بن عبد الله. معجم التنقيح. ط ٣. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٧هـ.
- أديبها، عبد الله. سائنتي لأجبتك. ط ٣. عمشيت: دكاش بريتغ هاوس، ٢٠٠٩م.
- إسكندر، سامي. هل يقل أن المسيح هو الله. القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بالإسكندرية، ٢٠٠٥م.
- الألويسي، محمود بن عبد الله. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني. تحقيق: علي عبدالباري عطية. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.
- ألس، جيمس. علم اللاهوت النظامي. تحقيق: منيس عبد النور، القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بقصر الدويارة، دت.
- الألويني، لوقا. السماء وطن الإنسان. ط ١. القاهرة: مكتبة المحبة، ٢٠٠٢م.
- البهاوي، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري. تحقيق: مصطفى ديب البضا. ط ٣. بيروت: دار ابن كثير، ط ٣، ١٤٠٧هـ.
- البهوي، الحسين بن مسعود. معالم التنزيل. تحقيق: خالد الملك، بيروت: دار المعرفة، دت.
- جليل، إسكندر. شخصية المسيح في القرآن والإنجيل. القاهرة، دت، دت.
- جرجس، فوزي وباسيلي. أمين. التثليث والتوحيد. القاهرة: مكتبة المحبة، دت.
- الحلبي، يوسف دقة. مدخل إلى الحوار الإسلامي المسيحي. ط ٢. جونية: المكتبة البولسية، ١٩٨٦م.
- حلي، يشوع. إيماننا المسيحي صادق وأكيد. ط ٤. القاهرة: دار نوبل، ٢٠٠٦م.
- _____ عقائدنا المسيحية الأرثوذكسية. ط ١، القاهرة: دار نوبل، ٢٠٠٧م.
- الحضي، ابن أبي العز. شرح العقيدة الطحاوية. ط ٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١هـ.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. مختار الصحاح. تحقيق: عماد خاطر، بيروت: مكتبة لبنان، ١٤١٥هـ.
- والفائل، الأنبا. ثبت أساس الكنيسة. ط ١. القاهرة: مكتبة أسقفية الشباب، ٢٠٠٤م.
- رياض، يوسف. ثلاث حقائق أساسية في الإيمان المسيحي. القاهرة: مكتبة الأخوة، دت.
- سرو، ر. حقائق وأساسيات الإيمان المسيحي. ترجمة: نكلس سلامة، القاهرة: مكتبة المنار، ٢٠٠٠م.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

القيروزي آبادي، محمد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب.
القاموس المحيط. تحقيق: محمد نعيم، ط٦.
بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

كامل، حسام الشفاعة. القاهرة: مكتبة الهبة، دت.
الكتاب المقدس: العهد الجديد، ط٤. لبنان: دار
الكتاب المقدس: العهد القديم، ط١. لبنان: دار الكتاب
المقدس في الشرق الأوسط، ١٩٩٣م.

كساب، حنايا إلياس. مجموعة الشرح الكنسي، ط٢.
بيروت: منشورات النور، ١٩٩٨م.

الكندي، حينالمسيح. رسالة عبدالمسيح الكندي إلى
عبدالله بن إسماعيل الهاشمي. لندن: مطبعة
كليرت، ١٨٨٥م.

كولباس، أنصوفي. الأرثوذكسية كمانون إيمان لكل
العصور، ط٣. القاهرة: مطبعة منارس الأحد،
٢٠٠٧م.

لوقا، إبراهيم. المسيحية في الإسلام، ط٥. سويسرا:
مكية الطريق الجديد، ١٩٩٥م.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري.
صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقى،
بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت.

المطروذي، عبدالرحمن إبراهيم. الحكم والتشابه في
القرآن للعظيم، ط١. الرياض: دار عالم
الكتب، ١٤١٦هـ.

سلامة، يوحنا. اللاكث النقية في شرح طقوس ومعتقدات
الكنيسة، ط٣. القاهرة: مكتبة مارجرجس،
١٩٦٥م.

سلم، كوليس. المسيحية في عقائدها، ط١. بيروت:
الكتبة البولسية، ١٩٩٨م.

الشاطي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. الاعتصام.
مصر: المكتبة التجارية الكبرى، دت.
شنودة الثالث، البابا. القرآن والمسيحية. القاهرة:
مطبعة الأنبا رويس، دت.

_____، طبعة المسيح، ط١٢. القاهرة: الكلية
الإكليريكية للأقباط الأرثوذكس، ٢٠٠٧م.

_____، لاهوت المسيح، ط١١. القاهرة:
الكلية الإكليريكية للأقباط الأرثوذكس،
٢٠٠٧م.

الطبري، محمد بن جرير. جامع البيان عن تأويل آي
القرآن. تحقيق: خالد السك، بيروت: دار
الفكر، دت.

هدالوزاق، محمود. قضية الحكم والتشابه، وانتماء
على القول بالتبويض. نسخة إلكترونية، دت.

هرمبولد، الأنبا. اللاهوت القبطي في أسرار
الكنيسة المسببة. القاهرة: جمعية الأنبا
غريغوريوس، ٢٠٠٥م.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن
الحسن. التفسير الكبير، ط٣. بيروت: دار إحياء
التراث العربي، ١٤٢٠هـ.

لجيب، **باصليومس**. المسيحية والإسلام. نسخة

إلكترونية، دم: دن، دت.

شارله، **إبراهيم مصطفى**. الحكم والخشابة في القرآن

الكريم. ط١. الأردن: إريد، ١٤٢٣هـ.

المسوي، **صبيح حوييد**. معجم الإيمان المسيحي. ط٢.

بيروت: دار المشرق، ١٩٩٨م.

يوانس، **الأنبا. إيوانا الأقدس**. ط٦. القاهرة: مطبعة

الأنبا رويس، ٢٠٠٨م.

_____، **حقيقة السجين في المسيح**. دم:

دن، دت.

يوحنا، منسي. طريق السماء. القاهرة: مكتبة المحبة،

دت.

Evidence of the Christians on the Divinity of Christ and His Miracles from (Collection and Study the Holy Quran)

Dr. Hamed Al-Muhammad Al-Muhammad

Assistant Professor of the study of religions, Department of Islamic Culture

College of Education, King Saud University

Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box. 2458, Postal Code 11451

E-mail: hamed44@gmail.com

(Received 1/12/1431H; accepted for publication 18/1/1432H.)

Key words: Interpretation of the Quran, Christ, Divinity, Miracles, Christians.

Abstract. Christians tended to the similar from the Quran to demonstrate the validity of their belief in the divinity of Christ through his miracles and some of the descriptions contained in the Quran.

Evidenced from the Quran brought by the Christians in support of the Christ absolute knowledge of the unseen is false and not valid. What is mentioned in the book of God on that refers to his partial knowledge of some of the knowledge of the unseen and not absolute (knowledge) and that is not limited to him.

The proof they brought from the Quran in support of his impersonality (peace be upon him) does not support the christ's special possession of it. But rather it covers him, his mother and offspring. Whatever is said about the Christ is true to be said about Mariam, peace be upon her and her offspring.

The miracles which the Christ brought are chained with the permission of God, for him based on the fact that they are special possession of God. If he (peace be upon him) is a god he would not need to be chained that with the permission of God.

The fact that his birth (peace be upon him) was through a miraculous way does not validate his being raised over his position which God places him.

And the incarnation of Christ is confirmed just as it is confirmed to other prophets beside him. Therefore, should not be drawn to claiming his lordship and if not that should also be done to other prophets- they are free from that.

مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين وتصميم النموذج لتقويمها

صباح بن عبدالعزيز المذلل

أستاذ مشارك، الحاسب التربوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب T&A الرمز ١١٤٥١

E-mail: hddq88@gmail.com

(تسلم للنشر في ١٤٣٢/٢/٣ هـ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١٢/٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: البرمجية التعليمية، البرمجية الجيدة، تقويم البرمجيات، تصميم أنموذج تقويم البرمجيات. ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مزايا / معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين، ومن ثم تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات وفقاً لذلك. هذا وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ١٢٥ مزية / معيار لمواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، كما تراوحت تكرارات كل مزية بين تكرار واحد ومائة وعشرة (١ - ١١٠) تكرارات، بلغ عدد مزايا / معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكراراً أو أكثر ثلاث مزايا، وبلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكراراً أربع مزايا، وبلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و ٤٩ اثنتي عشرة مزية، وأخيراً بلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكراراً مائة وست (١٠٦) مزية. ونظراً لأن المزايا التي تم التوصل إليها تعكس آراء عشرين تربوياً سعودياً، فإنه تم الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية للتربية.

ملقمة

ورقة العمل التي قدمتها وزارة التربية والتعليم بالملكة

العربية السعودية لندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية الذي انعقد بالمملكة البحرين في الفترة ١٣ - ١٦ جماد الأولى ١٤١٣ الموافق ٧ - ١٠ نوفمبر ١٩٩٢، اقترح (عسيري، ١٩٩٤) المشرف التربوي

تعد البرمجيات مكوناً مهماً من أي نظام حاسوبي ويدونها لا يستطيع المعلم أو الطلاب الاستفادة من الحاسوب مهما كانت مميزات وفدراته وإمكانياته، لذا ينبغي الاهتمام باختيار البرمجيات التعليمية الجيدة. ففي

بالوزارة، النقاط الآتية:

٣- إن المعلمين سيستجوبون لاستخدام

البرمجيات التعليمية عندما تتميز البرمجية التعليمية بجودة المادة المطروحة وفكرتها المشوقة وطرق طرحها للموضوعات؛ حيث تجمع بين المتعة والفائدة، وتشارك التلميذ في عملية التعلم؛ حيث يتفاعل مع البرمجية باستمرار، ولا تنقسم البرمجية بالتلقين أو كونها فقط كتاباً إلكترونياً مع بعض الصور والأصوات؛ عندما سترى هذه البرمجية في كل مكان، والكل يتسابق لاستخدامها والتعامل معها (الدهش، ١٤٢٧م).

مشكلة الدراسة

مع الزيادة المستمرة في عدد برمجيات الحاسب التعليمية فإنه قد يتبادر لدى بعض المعلمين والمتعلمين بعض التساؤلات المتعلقة بجودة هذه البرمجيات خاصة أن إعداد برمجيات تعليمية ذات جودة عالية تتطلب الكثير من الخبرات. ونظراً لأن أغلبية المعلمين يعتمدون على الكثير من البرمجيات التي يصنعها الآخرون، وفي بعض الأحيان فإن مثل هذه البرمجيات التعليمية يصنعها أفراد غير تربويين، تتوفر لديهم خبرات كبيرة في البرمجة ولكن لا يتوفر لديهم إلا القليل من الكيفية التي يتعلم بها الأفراد (الدهش، ١٤٢٧م). إذن فهناك حاجة ماسة لمعرفة مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي يمكن المعلمين والمتعلمين من الاسترشاد بها عند الرغبة في شراء أو استخدام برمجيات حاسوبية. ووفقاً لهذا فإنه يمكن صياغة مشكلة

١- القيام بدراسة البرمجيات التجارية التي تخضع العملية التعليمية وتأمينها في مكتبات المدارس لجميع المراحل ليتسنى للطلاب الاستفادة منها.
٢- تشجيع الشركات المتخصصة لإنتاج برمجيات علمية عربية على أساس علمي وتربوي تتخذ كوسيلة تعليمية في شتى العلوم المختلفة، على أن يتم تحديد صيغة يمكن من خلالها الاستفادة من هذه البرمجيات دون الإخلال بأهداف المنهج.

وعلى الرغم من إدراكنا لأهمية برمجيات الحاسب التعليمية، فإننا نجد أن واقعنا التعليمي لا يعكس الأثر الإيجابي الواضح الذي تبشر به هذه البرمجيات، فعلى سبيل المثال قامت مجلة (العالم الرقمي) في عددها رقم (١٧٠) الصادر في ١٣ جمادى الثانية ١٤٢٧هـ بإجراء مقابلة مع منال الدهش حول واقع استخدام البرمجيات التعليمية ودرجة جودتها، وكان من ضمن ما ورد من إجابات ما يلي:

١- إن نسبة استخدام البرمجيات التعليمية بالمدارس في المملكة العربية السعودية بسيطة جداً ولا تكاد تذكر، وسبب ذلك قلة توافر البرمجيات التعليمية الجيدة.

٢- إنه قبل الحديث عن البنية التحتية للمدارس فإن الموضوع الأهم هو وجود وصناعة البرمجيات التعليمية الجيدة، فإن وجدت البرمجيات الجيدة فالأمر سيكون بسيطاً بعد ذلك.

التعليمية المستولة عن شراء وثأمن برمجيات حاسوبية تعليمية.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الحدود المكانية

اقتصرت إجراء هذه الدراسة على ١٣ من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» (٥٧٢ نهج)، بالإضافة إلى جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» لل تخصص (٥٧٠ نهج) وعددهم سبعة، بالتالي يصبح مجموعهم $13 + 7 = 20$ دارساً.

الحدود الموضوعية

تنطرق هذه الدراسة فقط إلى البحث في مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، ولكنها لن تشرح كيفية إنتاج وصناعة البرمجيات التعليمية، ولا الأدوات المستخدمة لإنتاج هذه البرمجيات.

أما فيما يتعلق بمزايا البرمجيات التعليمية التي لم يتكرر ذكرها إلا قليلاً (أقل من ٢٥ تكراراً)، فإن الباحث سيقتصر فقط على شرح وتفسير المزايا

الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: ما مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين؟ وينشئ من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين؟
- ٢- ما المزايا /المعايير التي ينبغي لأتموزج تقوم برمجيات الحاسب التعليمية الاحتواء عليها؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١- التعرف على أهم مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين.
- ٢- تصميم أنموذج لتقوم برمجيات الحاسب التعليمية وفقاً لما يراه التربويون السعوديون.

أهمية الدراسة

نظر لأن نجاح عملية توظيف ودمج الحاسب في عمليتي التعلم والتعليم يعتمد على الله ثم على مستوى جودة برمجيات الحاسب التعليمية، فإن هذه الدراسة تساهم في بيان أهم مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي يمكن الاسترشاد بها من قبل مصممي ومتتجي البرمجيات التعليمية، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والجهات

المصاير التي لا يمكن توفرها في المواد أو الوثائق الورقية

مخططات الدراسة

الموجه التعليمي Instructional Technology

عباراً عن ترجمة حاسوبية تستخدم لأغراض تعليمية (عسري، ١٩٩٨)

وعرفها الباحث إجرائياً بأنها عبارة عن الطريقة التي يتم إعدادها من قبل معلم أو حاسوبوي بهدف استخدامها بشكل مبرمج من قبل الطالب، أو بشكل حاسبي من قبل معلم غير مدعيا إلى إتقان وتدريب مهني تبادلي وشرح بعض المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها واستيعابها

الترجمة التعليمية الجيدة

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية، ICERI (١٩٩٢) جودة الترجمة التعليمية بأنها التي يكون فيها مصدراً جيداً للتعليم والتعلم.

يعرفه أصحاب إجرائياً بأنه تلك الترجمة التي تتوفر فيها مجموعة من المصاير والوصافات التربوية، والجمعية والحيوية والمساهمة في علاج مشكلة معين الحاسبات في التعليم

البربرون

يعرفون إجرائياً بأنهم أفراد اللجنة المشاركون في الدراسة من خبراء وكلاء ومشرفين تربويين ومعلمين ومرشدين

الإطار النظري

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية لسري (Center for Educational Research (CER, 1999)

جودة الترجمة التعليمية and Innovation

بأنها الترجمة التي حصل منها مصدر حد أقصى والتعليم، ويرى أن هناك عدة عوامل تساهم في تحفيز جودة الترجمة التعليمية منها: طبيعة الموضوع الذي يدرس، وخمس الخصائص وطريقة تعليمه، وروح الفكرة والتصميم المتضمن فيها

هذا وقد تطرق عدد من الكتابات للتعلم من: توصيات وخبراتهم التي يجرى معرفتها في ترجمة لغات تعليمية جيدة لغات، كترجمة العربية (١٩٩٩م) عدداً من الملاحظات، مما أدى إلى

• مقبولة الترجمة التعليمية على الطالب

1999) مع الاستعانة من خلال الصورة (1999) والحد من حجم الخطأ الذي يرتكب من

ولفظة الطالب وإثبات على التعلم

• مقبولة الترجمة التعليمية على مراحل الشروط الترميز عند التصفح من خلال إعطاء الطالب فرصة التحكم في زمن التعلم وإمكانية التصفح وتوفير أنشطة ترميز وتوقع أساليب المرضى وأمنه أساليب حل المشكلات،

كما تطرق بيكر (Baker, 1984) إلى بعض اقتراحات التي يجب أن تكونها الترجمة الجيدة وذلك كما يلي

بالإضافة إلى ذلك، ترى المريفة فريند (Friend, 1987) أن إمكانية البرمجة التعليمية الجيدة كمعلم خصوصي Personal Tutor تجعلها تتفوق على غيرها من الوسائل التعليمية الأخرى في مجال مراعاة الفروق الفردية، ففي هذا السياق تقرر فريند Friend أنه يمكن إدراك الإمكانيات التي توفرها البرمجة التعليمية الجيدة كمعلم خصوصي من خلال القدرة التي تملكها على اتخاذ قرار فوري انطلاقاً من كميات كبيرة من المعلومات المفصلة، التي تمت برمجتها من قبل، والتي تتيح لها بأن تقدم لكل تلميذ خدمة شخصية الطابع إلى حد بعيد. فبمعرفة اهتمامات كل تلميذ، وقدراته ومعارفه، يمكن أن تتبنى البرمجة موقفاً مختلفاً لكل تلميذ، وأن تزود كل تلميذ بالتالي تعليماً يراعي إلى حد كبير الخصائص الشخصية، ويفضل هذه القدرة على التكيف مع الاحتياجات الفردية تستطيع البرمجة القيام بعمل تعليمي أكثر فاعلية من درس ملقى يوجه إلى مجموعة كبيرة من الطلاب متباينة في الفروق الفردية. فمع البرمجة، لن يضطر طالب معين إلى انتظار أن يكون باقي طلاب الصف قد أدركوا أخيراً الفكرة التي فهمها هو فوراً، ولن يضطر طالب آخر إلى المحاولة عبثاً للالحاق بوتيرة صف يتقدم بسرعة تفوق قدراته بكثير. كما أن تدرج التعليم يمكن أن يتنوع بالنسبة إلى الطالب نفسه: فيكون أسرع مثلاً في المواد التي يستوعبها بسهولة وأبطأ في تلك التي يكون أقل موهبة فيها أو تهية لها.

١ - القدرة العالية على إشغال الطلاب في أنشطة ومناقشات فكرية ذات فاعلية عالية، وعلى توفير حوافز تعليمية مناسبة على أساس فردي.

٢ - قدرتها على إيجاد يشات فكرية تحفز الطلاب على استكشاف مواضيع ليست موجودة ضمن المنهج الدراسي الحالي وربما تفوق مستوى كفاءة المعلم.

٣ - القدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق النمذجة والمحاكاة Simulation (أي تمثيل المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون البرمجة، أو أنها باهظة التكاليف أو تخفف بها المخاطر أو تكون مضية للوقت. كما أن المستخدم للبرمجة التعليمية يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلاً من الوقوف متراجفاً فقط، كما توفر البرمجة التعليمية الجيدة وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.

أما (المغيرة، ١٤١١) فيرى أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجة التعليمية الجيدة هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم، فمثلاً الطالب الذي يتابع فيلماً تعليمياً على التلفاز قد يسرح لبعض الوقت فتوقف عملية التعلم عنده بينما عملية التعليم في التلفاز مستمرة. ولكن الطالب الذي يتفاعل مع برمجة تعليمية جيدة على الحاسب لن يسرح وإن حدث ذلك وتوقفت عملية التعلم عند الطالب أوقفت البرمجة عملية التعليم.

- مراعاة التنظيم السيكلوجي والمنطقي في عرض المحتوى.
- توفير مقاييس أو أدوات تقويم ملائمة للهدف من تصميم البرمجية.
- تحديد نطاق الضعف لدى المتعلم وتقديم العلاج المناسب له وفق ميوله واستعداداته.
- تحديد نقطة النهاية (الغلق) للبرمجية.
- توفير الوسائط المتعددة وعناصرها لمعالجة عناصر المحتوى.

معايير ومواصفات البرمجيات الحاسوبية الجيدة

- لتحقيق الجودة والفاعلية والكفاءة لأي برمجية حاسوبية، فإنه ينبغي أن تصمم وفق معايير محددة، سواء أكانت هذه المعايير معايير تربوية أو تقنية. فمثلاً عند الرغبة في تصميم برمجية حاسوبية جيدة فإنه يمكن الاستئناس بأسس ومبادئ ومعايير التصميم التعليمي المناسبة وذات العلاقة بتصميم وإنتاج البرمجيات الحاسوبية. ففي هذا الصدد يذكر (الصالح، ٢٠٠٥) أن أغلب مبادئ التصميم التعليمي التي توظف في تصميم جودة بيئات التعليم وجهاً لوجه كثيراً ما تكون متشابهة لتلك المستخدمة في التعليم الإلكتروني بما في ذلك البرمجيات الحاسوبية المستخدمة في بيئات التعلم بمساعدة الحاسب Computer - Assisted Instruction)، وذلك أن التدريس الجيد هو التدريس الجيد بغض النظر عن التقنيات المستخدمة.

- ولكي توصف البرمجية الحاسوبية التعليمية بأنها جيدة، يرى (الأكلي، ٢٠٠٨) وجوب توفر مجموعة من المواصفات من أهمها ما يلي:
- تحديد الهدف العام من البرمجية ومجال استخدامها، ثم ترجمة هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية.
- التأكد من ملائمة البرمجية التعليمية لميول الطلاب واستعداداتهم.
- تحديد السلوك الداخلي أو وصف المتطلبات السابقة عند الطلاب لأهميتها في تحديد نقطة البدء في التصميم.
- توفير عوامل التفاعل بين الطلاب والبرمجية وفقاً لطبيعة المحتوى.
- تبني موجّهات نظرية تعليمية أو مدرسة سيكلوجية معينة وفقاً للهدف من تصميم البرمجية وإنتاجها، فإذا كان الهدف هو إدراك بعض الحقائق والمفاهيم يمكن مراعاة مبادئ النموذج السلوكي في تصميم البرمجية، وإذا كان الهدف هو التدريب على مهارات التفكير العليا فيجب مراعاة مبادئ وموجّهات النموذج البنائي في التصميم.
- توفير عناصر الجذب والإثارة في البرمجية.
- تحديد نمط التحكم في البرمجية من جانب المتعلم.
- توفير أمثلة وأنشطة سهلة ومتوعة تناسب مستوى الفئة المستهدفة.
- توفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب تقديمها.

العلمية والإملائية والنحوية والخصائية؛ وأن لا يعلم الطلاب معلومات ومهارات خاطئة.

- خالياً من التحيز لمرق أو جنس أو دولة وغيرها.

- مناسباً لخبرات الطلاب السابقة والمستوى تفهمهم من حيث الحقائق والمفاهيم والمهارات التي يقدمها، ومن حيث لغتها وتنظيمها وأسلوبها.

- خالياً من الأشياء المحرمة والمنافية للدين والأخلاق كالصور الإباحية والموسيقى والفناء، كما يجب ألا يشجع على العنف أو القتل (للمهوني، ١٤٣١).

ثالثاً: طريقة عرض المحتوى

أما بالنسبة لطريقة عرض المحتوى في البرمجية التعليمية، بما يشمل من حقائق ومفاهيم وتوضيحات وأمثلة وتقارن، فإنه ينبغي مراعاة تنظيم المحتوى بطريقة تساعد على تسلسل الأفكار وترابطها، وأن يقسم إلى عناوين رئيسة وفرعية تكتب بشكل يسهل ويؤلف ويميز، وأن يقدم المحتوى بالتعريفات والتوضيحات والأمثلة كلما أمكن ذلك، وأن تكون هذه الأمثلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومستمدة من بيئة الطالب قدر الاستطاعة. كما ينبغي أن يراعى عند تقديم المحتوى خصائص المادة الدراسية التي تحلها البرمجية الحاسوبية (المهوني، ١٤٣١م).

وبما ينبغي مراعاته استخدام كل ما من شأنه جذب انتباه الطلاب وتشويقهم وحثهم على الاستمرار

وفيما يلي استعراض لأهم المعايير والمواصفات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرمجيات الحاسوبية التعليمية:

أولاً: الأهداف

هناك نوعان من الأهداف، أحدهما يتعلق بالبرمجية التعليمية والآخر يتعلق بالمقرر أو المحتوى المراد تدريسه، فالبرمجية التعليمية الجيدة ينبغي أن تحتوي على أهداف تشمل الفرض من استخدامها والمهارات والانتجاهات التي يمكن اكتسابها نتيجة استخدامها، ويتم كتابة هذه الأهداف من خلال دليل الاستخدام. أما أهداف المقرر أو المحتوى المراد تدريسه فهي أهداف عامة للمقرر تكتب في دليل الاستخدام أيضاً، أما الأهداف الخاصة التي تكتب في بداية كل موضوع فينبغي أن تكون مصاغة بصورة سلوكية يمكن قياسها، وأن تكون واضحة من حيث اللغة والمعنى، وأن تتنوع هذه الأهداف بحيث تشمل الجوانب المعرفية بمستوياتها المختلفة والجوانب المهارية والجوانب الوجدانية (Kapp and Neal, 2006 و QMicroSift, 1982).

ثانياً: المحتوى

والمحتوى عبارة عن مجموعة الخبرات المعرفية أو الحركية أو الوجدانية التي تعرض في البرمجية التعليمية بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ. والمحتوى العلمي الجيد ينبغي أن يكون:

- متوافقاً مع أهداف المقرر.
- صحيحاً ودقيقاً، أي خالياً من الأخطاء

محتواه ليهؤلاء الذين لا يملكون القراءة التفصيلية (المسعودي، ١٤٣١م) and (Conceicao - Rumeo and (المسعودي، ١٤٣١م).

(Daley, 2003) والخان، ٢٠٠٥م).

٢- استخدام الألوان سواء في عرض النصوص المكتوبة أو الرسوم والصور والأشكال، حيث إن توليد الألوان في شاشات الحاسب وتوظيفها فاعلية في البرمجية التعليمية يحصل على جذب الانتباه والتأكيد على العناصر المهمة من المادة المعروضة والتمييز بين العناصر. كما ينبغي استخدام الألوان في كتابة النصوص والتعليق على الصور والرسوم بصورة وظيفية تساعد على التعلم، وأن يكون هناك تباين كامل بين الألوان المستخدمة على الشاشة بشكل يسهم في وضوح الصور والرسوم والنصوص (المسعودي، ١٤٣١م).

ويرى (الفار، ١٩٩٨) أنه بالرغم من أن استخدام الألوان يجعل البرمجية التعليمية أكثر فاعلية وجاذبية، إلا أنه في أحيان أخرى قد يتسبب التغير السريع للألوان أو استخدام ألوان غير مناسبة في إعاقة عملية التعليم وتشتيت انتباه المتعلم، كما يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية وذلك في حالة تشتيت انتباه المستخدم عن التركيز على الأشياء الهامة من المحتوى المعروض على الشاشة.

٣- استخدام المصورات (الصور والرسوم التوضيحية) كلما أمكن ذلك، فالصور لغة عالمية يمكن فهمها من قبل مستويات مختلفة من الناس، فقد تفني صورة واحدة عن عشرات من الصفحات المكتوبة في

في التعلم من البرمجية التعليمية، لذا فإن عرض المحتوى ينبغي أن يتميز بما يلي:

١- كتابة النصوص: تعد جودة كتابة النصوص أحد أهم محددات البرمجية التعليمية الجيدة، وبالتالي ينبغي أن يراعى عند كتابة نصوص للموضوعات في البرمجية التعليمية ما يلي: استخدام أدوات الكتابة القياسية مثل الالتزام بقواعد اللغة من نحو وإصلا وعلامات ترقيم وصياغة والكتابة بحروف استهلالية كبيرة (عند الكتابة باللغة الإنجليزية)، وسلامة الأسلوب، وإمكانية القراءة، والكتابة بحجم خط مناسب، لتيح قراءة الموضوعات المطروحة للنقاش بسهولة وسر، والاهتمام بانقرائية النص والتي تعتمد على درجة التباين بين حجم الخط ونوعه ولونه وقتراته وعناوينه، وبين خلفية الصفحة بما يحصل النص واضحاً، واستخدام الأدوات البيانية المرتبطة بالمحتوى (مثل الأيقونات، والأزرار، والصور والرسوم-الخ)، وعناصر الوسائط المتعددة - كملفات مرفقة - (مثل: التسجيلات الصوتية، والفيديو...الخ) بشكل ملائم لتكملة النصوص المكتوبة، واستخدام نصوص لها نفس شكل الخط font والحجم واللون، وذلك للمحافظة على ثبات الشاشات واتساقها، والمحافظة على إبقاء نصوص الموضوعات قصيرة، وألا تكون طويلة فتجث على الملل لدى المتعلم بل تكون مختصرة، وإذا تطلب الأمر عرض موضوع مطول فيجب عرض ملخص له بحيث يعطي فكرة عامة عن

تشويق وتعزيز، أو وسيلة إزهاج؛ لذا فإنه ينبغي تمكين المتعلم من التحكم في وجود الصوت أو علمه (المفيدة، ١٤١٨هـ)، كما ينبغي أن يتحكم المتعلم في درجة الصوت، فمثلاً: إذا كان الصوت مرتفعاً ولا يمكن خفضه، فهذا قد يتسبب في تشتيت انتباه الآخرين داخل الفصل (الفار، ١٩٩٨م). كما ينبغي أن يكون الصوت واضحاً وغالياً من التشويش خاصة عند تقديم النصوص المكتوبة صوتياً (المفيدة، ١٤١٨م).

٥- استخدام الروابط: إن المحتوى العلمي الذي يشتمل على روابط لمواقع خارجية يقسم طبقاً لاستقرارها وإمكانية الاعتماد عليها والاستمرارية المتوقعة لها (طلبة، ٢٠٠٥م)، وعند إنشاء روابط في برمجية حاسوبية فإنه ينبغي مراعاة ما يلي:

- مناسبة محتوى الروابط مع المحتوى العلمي للموضوع للعروض.
- الروابط معنونة بدقة.
- سهولة استخدام وفتح الروابط من قبل المبتدئين وذوي الخبرة البسيطة.
- تلميل الروابط بمعلومات تحفز المستخدم بنوع الملفات المرتبطة بها، مثل: (فيديو، وصوت، ونص، وصور) (عبد الماطي، ١٤٣٠هـ).

رابعاً: واجهة الاستخدام

ويقصد بواجهة الاستخدام المظهر العام للبرمجية التعليمية، ويعرف تصميم واجهة المستخدم بأنه توفير اندماج متواصل بين المحتوى وتنظيمه من جهة، وبين

نفس الموضوع (قنديل، ١٩٩٨م). ومن أهم ما يجب مراعاته عند استخدام الصور أو الرسوم التوضيحية في عرض المحتوى العلمي للبرمجية التعليمية أن تكون مناسبة لهذا المحتوى، وتشدد انتباه المتعلم إلى الأشياء الهامة من هذا المحتوى، وأن يتم عرضها في الوقت المناسب، بحيث تساعد في تبسيط المادة العلمية، كما يجب أن تتوزع على الموضوعات توزيعاً مناسباً حسب الحاجة إلى ذلك (Ruffini, 2000).

أما بالنسبة لخصائص المصورات فينبغي أن تكون دقيقة، وأن تكون سليمة المحتوى، وأن تكتب عليها البيانات كاملة وبكمية مناسبة تحقق فهم الطلاب لها والاستفادة منها، ويكون إخراجها الفني جيداً (أي تكون الألوان المستخدمة فيها متناسبة وواقعية، وأحجامها مناسبة).

كما ينبغي استخدام عنصر الحركة في الصور والرسوم التوضيحية لتكون أكثر واقعية وتشدد انتباه المستخدم وتزيد في رغبته في التعلم بشكل أكبر وأن يتناسب محتواها مع خبرات الطلاب السابقة في مجال المصطلحات والرموز التي تحتويها، كما ينبغي أن تشق هذه المصورات من بيئة الطالب قدر الإمكان (الدهوتي، ١٤٣١م).

٦- استخدام الصوت: وذلك لزيادة تركيز المتعلم واتباعه خاصة بالنسبة لأولئك الطلاب الذين لا يتوفر لديهم الدافع الذاتي ويحتاجون إلى دافع إضافي لشحذهم نحو التعلم، وبما أن الصوت قد يكون وسيلة

فيهم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن تتوفر مواد التعلم بأشكال متعددة قدر الإمكان، حيث يتيح هذه التعددية للمتعلمين أكبر إمكانية للوصول إلى مواد التعلم، وأن يتمكن المتعلم من اختيار بنية مثلى للواجهة عبر تفاعله مع المحتوى بالقرءاء، والطباعة، والتأشير، والنقر، واستخدام مبادئ تصميم جيدة للرسائل التعليمية عند تصميم الشاشة، بحيث تركز على إتياء المتعلم وإدراكه، وفهمه، وقدرته على استرجاع المعلومات، ويمكن للوضوح والاستخدام المتناغم للتصميم والرسومات البيانية وغيرها من الدلائل التنظيمية الأخرى أن تساهم في سهولة الاستخدام وسرعته، وتوظيف المبادئ الرئيسة لتصميم الشاشة، حيث ينبغي أن تتميز بالبساطة والوضوح، كما ينبغي أن تتميز بالتناسق في أسلوب العرض ومواقع المطومات واستخدام الألوان، وشكل الخط وحجمه من شاشة لأخرى، وأن يحقق تصميم العناصر المعروضة على الشاشة مبدأ الوحدة بالنسبة لترابط المكونات المعروضة (الحان، ٢٠٠٥م) و(الصالح، ٢٠٠٥م).

سابعاً: أساليب التعلم

يماني بعض الطلاب صعوبات كبيرة عندما يجبرون على العمل من خلال أسلوب واحد، مع أن بإمكانهم التعلم بشكل أفضل عندما يكونون من التعلم بأسلوب آخر. (Davidman, 1981). واحداً من مواصفات البرمجية التعليمية الجيدة قدرتها على عرض

سهولة تصفح البرمجية والتفاعل معها من جهة أخرى، ويعد تصميم واجهة البرمجية الحاسوبية مهماً للغاية؛ لأنه يحدد كيف يتفاعل المتعلمون مع المعلومات المقدمة (الحان، ٢٠٠٥م).

ويذكر (الصالح، ٢٠٠٥) أنه ينبغي أن يتوافر في تصميم واجهة الاستخدام وعرض للمعلومات على الشاشة المعايير التالية:

• سهولة الاستخدام من خلال استخدام أساليب وأدوات سهلة وواضحة للتفاعل.

• تقسيم المعلومات المعروضة على الشاشة إلى أجزاء وقفات

• الاستخدام المناسب لمساحات الفراغ بالصفحات، لتوفير رؤية مثوقة وجلبه Visual Appeal.

• تجنب عرض معلومات مكتفة على الشاشة الواحدة، بحيث تعرض المعلومات على الشاشة بوضوح وتلق منطقياً.

• استخدام أساليب مناسبة لتحديد المعلومات التي يختارها المتعلم، مثل تغير اللون عندما يوشح عليه المتعلم.

خامساً: تصميم الشاشات

يرتبط تصميم شاشات البرمجية التعليمية - بعناصره المختلفة - بالشكل الظاهري للشاشة ووظيفتها، وينبغي أن يراعى عند تصميم الشاشات التأكد مما يلي: أن تكون منظمة منطقياً، وسهل تصفحها، ويمكن أن يستغلها جميع المتعلمين بما

وتتمية تفكير المتعلم، ولهذا ينبغي أن تتميز بعدة مميزات منها: أن يتوافق عدد هذه الأسئلة والتمارين مع الأهمية النسبية لأجزاء المادة التي تتناولها، وأن تكون مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها من دراسة الموضوع أو الفصل، كما يجب أن تكون متدرجة تقيس جميع جوانب المستوى المعرفي والمهاري والوجداني، وأن تكون واضحة، وجيدة الصياغة، وتدرج في صعوبتها بما يلائم الفروق الفردية بين المتعلمين (الملهوني، ١٤٣١).

لأما: التغذية الراجعة Feedback

تعتبر التغذية الراجعة أحد أهم العناصر المؤثرة في نتائج العملية التعليمية ولها الفضل بعد الله في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم (الحيلة، ١٩٩٩م)، وعادة ما تقدم البرمجة التعليمية للمتعلم بعد دراسته لموضوع معين مجموعة من الأسئلة ويطلب منه الإجابة عليها، وبعد ذلك توفر له التغذية الراجعة التي تبين له صحة إجابته أو خطأها، هنا وإن تقديم التغذية الراجعة بعد استجابة المتعلم مباشرة يؤدي إلى جذب انتباهه إلى معلومات معينة يرد من المتعلم التركيز عليها، ويزيد من نسبة التعلم، ويقلل من احتمال تكرار الخطأ (عبدالمعطي، ١٤٣٠هـ).

ولكي يحصل المتعلم على الفائدة المرجوة من التغذية الراجعة، فإنه ينبغي أن يزود بها مباشرة بعد أدائه للنشاط المطلوب منه. وكما هو معلوم، فإن هناك نوعين من التغذية الراجعة:

نفس المعلومات والمحتوى التعليمي بطرق وأساليب متصلة ومتدرجة. فالطالب الذي يرغب في التصارين السريعة المثيرة، سيجد البرمجة تحقق رغبته، في حين نجد أن طالباً آخر يفضل أسلوب عرض هادئ وبطيء. فهذا الطالب سيجد البرمجة تحقق رغبته كذلك. بالاتفاق على أهمية مراعاة أساليب التعلم عند الطلاب، فإنه لا حاجة للإصرار على أن يقوم جميع طلاب الفصل بالتعلم من خلال أسلوب واحد فقط، بل ينبغي إعطائهم فرصة لاختيار أسلوب التعلم المناسب لكل فرد منهم (Dunn & Dunn, 1987). وهنا في الغالب ما توفره البرمجة التعليمية الجيدة.

سابعاً: تقويم المتعلم

لتقويم أداء المتعلم لابد من استخدام نوعين من التقويم؛ أحدهما: التقويم التكويني Formative Evaluation الذي يتم أثناء دراسة المتعلم لموضوع معين، حيث تعرض على المتعلم مجموعة من الأسئلة الخاصة بهذا الموضوع وتقدم له التغذية الراجعة المناسبة، والنوع الآخر وهو التقويم النهائي Summative Evaluation ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يساعد في الحكم على تحصيل المتعلم من خلال عملية تعليم بها، وعادة ما يقدم بعد دراسة المتعلم المقرر كاملاً، أو بعد دراسته الوحدة كاملة. أما بالنسبة للأسئلة والأنشطة التي تقدم للمتعمّل في كلا النوعين من التقويم فهي تسهم، بالإضافة إلى الكشف عما تعلمه الطالب، في تثبيت المادة العلمية ورسوخها،

١ - تفلية راجعة للإجابات الصحيحة.

٢ - تفلية راجعة للإجابات الخاطئة.

أكثر المربين يعلمون أهمية التفلية الراجعة للإجابات الصحيحة، ولكن البعض فقط يدرك أهمية التفلية الراجعة للإجابات الخاطئة، والتي تعتبر في بعض الأحيان من الأمور الأساسية، حيث إن بعض الطلاب قد يمشون دقائق أو ساعات أو أياماً أو أسابيع وهم يستخدمون أساليب خاطئة قبل أن يكتشفوا طبيعة هذه الأخطاء (الهدلق، ١٤١٨هـ).

فانشتمال البرمجيات التعليمية الجيدة على تفلية راجعة فورية له فوائد عدة، منها أنه عندما يجب الطالب على سؤال يحتاج إلى إجابة فورية، فإن البرمجية ستعلمه في الحال على ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة، علاوة على ذلك، فإن البرمجية الجيدة يمكن برمجتها للبحث عن أنواع معينة من الأخطاء وتكرر وقوع الطلاب فيها، بل قد تعطي تفلية راجعة دقيقة لنفس الخطأ الذي وقع فيه الطالب، مثل ويبدو أنك أخطأت في معرفة أن أي عدد، ما عدا الصفر، مرفوع للأس صفر يساوي واحدًا وذلك في التمارين المتعلقة بالتحويل من النظام الثنائي إلى النظام العشري.

نفترض أن معلم الحاسب الآلي أعطى ثلاثيته في الواجب المنزلي عشرة أسئلة حول التحويل من النظام الثنائي إلى النظام العشري، وأن إجابة كل سؤال من هذه الأسئلة العشرة يعتمد على صحة نتيجة إجابة السؤال الذي يسبقه. فإذا كانت إجابة الطالب على

السؤال الأول إجابة خاطئة، فإن هذا يجعل الطالب يني حل الأسئلة التسعة اللاحقة على نتائج وأسس خاطئة، مما يؤدي إلى الحصول على إجابات خاطئة على جميع الأسئلة بسبب خطأ ارتكبه الطالب في إجابة السؤال الأول.

أما في حالة إعطاء الطالب هذه الأسئلة العشرة من خلال برمجية تعليمية، فإن الطالب سيحصل على تفلية راجعة فورية من البرمجية على السؤال الأول، فيعرف أن إجابته صحيحة أو خاطئة. فإذا كانت الإجابة صحيحة فإنه سينتقل للإجابة على السؤال اللاحق الذي تعتمد صحة الإجابة عليه على صحة الإجابة على السؤال الذي يسبقه، وهكذا حتى ينتهي من الإجابة على جميع الأسئلة العشرة.

أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن الطالب سيحصل من البرمجية على تفلية راجعة فورية على السؤال الذي هو بعدد الإجابة عليه، وبالتالي فإنه لن ينتقل للإجابة على الأسئلة اللاحقة إلا بعد تأكده من صحة إجابته، لأنه يعلم أن صحة الإجابة على كل سؤال من الأسئلة اللاحقة تعتمد على صحة الإجابة على السؤال الذي يسبقه. هذا بالتالي سيوفر وقتاً للطلاب ولا يجعلهم يصاب بالإحباط بسبب الجهد الذي قد يبلله على إجابات خاطئة لجميع الأسئلة نتيجة لارتكابه خطأ بسيطاً عند إجابته على السؤال الأول. من هنا تبرز أهمية التفلية الراجعة الفورية، وبالتالي على الإجابات الخاطئة (الهدلق، ١٤١٨هـ).

ثانية؟)، وتكرار الخطأ ومدى خطورته (ما عدد الأخطاء التي يعملها المتعلم أثناء استخدام البرمجية الحاسوبية؟ وما مدى خطورة هذه الأخطاء؟ وكيف يمكن خروجه منها والتغلب عليها؟).

حادي عشر: دليل الاستعلام

وهو عبارة عن كتيب مطبوع، أو ملف إلكتروني، يوضح فيه الهدف من استخدام البرمجية الحاسوبية، وطريقة استخدامها، وعرض خطوات استخدام البرمجية الحاسوبية بنماذج لشاشات ملونة، تبين للمستخدم ما سيظهر له عند اتباع الخطوات المدرجة. وينبغي أن يكون دليل الاستخدام سهل القراءة والفهم والاستخدام، وأن يشرح الأهداف بوضوح، كما ينبغي توضيح التعليمات بالصور والألوان، بحيث يستطيع المتعلم ذو الخبرة البسيطة باستخدام الحاسب التعامل مع البرمجية الحاسوبية من خلال تلك الخطوات بنجاح.

وكما كان دليل الاستخدام دقيقاً في عرض محتوياته وواضحاً للمتعلم أسهم في زيادة الاستفادة من البرمجية الحاسوبية، أما إذا كان غير دقيق أو سيئاً في إخراجها، أدى ذلك إلى تقليل الاستفادة من البرمجية الحاسوبية حتى ولو كانت البرمجية نفسها جيدة.

وما ينبغي مراعاته عند إعداد الدليل، ما يلي:

• أن يوضح الدليل الهدف من البرمجية الحاسوبية.

• أن يتضمن شرحاً شاملاً لكيفية استخدام

تاسعاً: الدرجات وحفظ السجلات Record keeping & Gradebook

إن برمجيات الحاسب التعليمية، المشتتة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات Gradebook وخاصة حفظ الملفات Recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه ومدى تقدمهم. فعندما يقوم الطالب بتشغيل إحدى برمجيات الحاسب والعمل عليها، تقوم البرمجية بمتابعة مستوى أداء الطالب وحفظها، هذا بدوره يمكن المعلم لاحقاً وفي الوقت المناسب والمرجع له من المرور على جميع أجهزة الحاسب لرؤية ما عمله الطلاب والإطلاع على مستوى تقدمهم. بعد معرفة المعلم لمستوى أداء طلابه فإنه بإمكانه الاتصال بكل طالب لتمييز الاتجاه الذي أحرز، أو العمل على ترسيخ بعض المفاهيم المهمة، أو إعطاء تعليم إضافي (الملتقى، ١٤١٨هـ).

عاشر: قابلية الاستخدام

عرفت (أبو شادي، ٢٠٠٨) قابلية الاستخدام بأنها قدرة المتعلمين الذين يستخدمون البرمجية التعليمية على استخدامها بسرعة وسهولة لإنجاز تعلمهم، ويمكن قياس قابلية الاستخدام بعدة مقاييس مثل: الفاعلية، وكفاءة أكثر المتعلمين (مدى سرعة التعلم من البرمجية الحاسوبية)، وسهولة التعلم، ورضا المتعلمين، والقدرة على التذكر (إذا كان المتعلم قد سبق أن استخدم البرمجية الحاسوبية فهل يستطيع تذكر طريقة الاستخدام في المرة القادمة أم يحتاج إلى البدء في التعلم

جميع عناصر البرمجة الحاسوبية.

• أن يتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة.

• أن يكون إخراج الدليل جيداً من الناحية الفنية والعلمية.

• أن تكون طريقة إخراج الدليل مناسبة لكل من سن المتعلم المستهدف وخبراته السابقة.

• أن توضح خطوات الاستخدام بالصور والألوان، بحيث إن المتعلم ذا الخبرة البسيطة باستخدام الحاسب يستطيع التعامل مع البرمجة الحاسوبية من خلال تلك الخطوات بتجاح (للدهوني، ١٤٣١).

منهج وإجراءات الدراسة

إن عملية تقييم والحكم على البرمجيات التعليمية تعد عملية ذاتية ونسبية إلى حد ما، فما يراه أحد الأفراد عملاً رائعاً قد يراه شخص آخر شيئاً عادياً أو غير ذي أهمية، لذلك ينبغي عدم الاعتماد على نتائج تقييم فرد واحد. من هذا المنطلق طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ توبوياً سعودياً) البحث عن أفضل عشر برمجيات تعليمية بالنسبة إليه، خمسة في مجال تخصصه، وخمسة خارج تخصصه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظره.

بعد ذلك قام الباحث بالاطلاع على جميع التقارير التي قام فيها كل فرد من أفراد العينة (طالب

الماجستير) باستعراض عشر (١٠) برمجيات تعليمية نالت إعجابه بشكل كبير، وأورد فيها عشر (١٠) مزايا بالنسبة لكل برمجية، وبمجموع مزايا قدرها (١٠ X ١٠) مائة (١٠٠) مزية لكل فرد من أفراد العينة. وبذلك يكون مجموع عدد المزايا التي أوردتها جميع أفراد العينة العشرين (١٠٠ X ٢٠) تساوي ألفي (٢٠٠٠) مزية. وكما هو متوقع، فإن هناك بعضاً من المزايا تكرر ذكرها من قبل كل طالب في جميع أو بعض البرمجيات التي قام باستعراضها، كما تم تكرارها من قبل بعض أو جميع أفراد العينة العشرين.

عطفاً على ما ذكر سابقاً، قام الباحث بإعداد قائمة بجميع المزايا، سواء تم تكرارها أو لم ترد (تذكر) إلا مرة واحدة، ثم قام بإنشاء جدول مكون من عمودين: العمود الأول تم فيه سرد لجميع المزايا بلا استثناء. أما العمود الثاني فتم فيه ذكر عدد مرات التكرار لكل مزية تم تكرارها من قبل جميع أفراد عينة الدراسة.

مجمع الدراسة وهيئتها

مجمع الدراسة

تكون مجمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر تطبيقات الحاسب في التعليم (٥٧٢ نهج) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ، وعددهم ٣٧

مشروع طلب فيه الباحث من كل فرد من أفراد هيئة الدراسة ما يلي:

ابحث أو استعلم من معلمين آخرين عما يلي:
أولاً: أفضل خمس برمجيات حاسوبية تعليمية
ثالثاً: إعجابك في مجال تخصصك الجامعي ثم أجهز الأمور الآتية:

١- أرفق نسخة من كل برمجية من البرمجيات الخمس على قرص ملحق CD - ROM - يسلم لأستاذ المقرر.

٢- اذكر عشر (١٠) مزايا (محاسن)، على الأقل، لكل برمجية على انفراد، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظرك.

ثالثاً: أفضل خمس برمجيات حاسوبية تعليمية
ثالثاً: إعجابك خارج مجال تخصصك ثم أجهز الأمور الآتية:

١- أرفق نسخة من كل برمجية من البرمجيات الخمس على قرص ملحق CD - ROM - يسلم لأستاذ المقرر.

٢- اذكر عشر (١٠) مزايا (محاسن)، على الأقل، لكل برمجية على انفراد، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظرك.

الأسلوب الإحصائي

تم في هذه الدراسة استخدام أسلوب التحليل الكيفي (النوعي) Qualitative Research. والتحليل الكيفي هو الذي يهتم بتحليل نتائج لم يتم التوصل

لدراسة، بالإضافة إلى جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم بكلية التربية - جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقررات تطبيقات الحاسب في التعليم للتخصص (٥٧٠ نهج) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وهدمهم ٧ درسين. ولذلك يصبح مجموع مجتمع الدراسة ٤٤ تروياً سعودياً (٣٧ + ٧ = ٤٤).

هيئة الدراسة

تكونت هيئة الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم وهدمهم ٧ درسين، بالإضافة إلى ثلاثة عشر (١٣) درسا من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، ولذلك يصبح مجموع أفراد العينة عشرين تروياً سعودياً (١٣ + ٧ = ٢٠) ونسبة تساوي ٤٥٪ من كامل مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب الهيئة

الهيئة	شكرو
مدير مدرسة	١
وكيل مدرسة	٤
مشرّف تروياً	٣
معلم	١١
مرشد طلابي	١
المجموع	٢٠

أداة الدراسة

كانت الأداة المستخدمة في هذا البحث عبارة عن

سبيل المثال المزاي (المعايير) المبينة في الجدولين رقماً (٢) و (٣):

الجدول رقم (٢). بعض الماهور (المزاي) المهمة التي حصلت على تكرارات قليلة.

٢	المواصفات	التكرار
١	المصري عقل من الأخطاء المدنية	٧١
٢	الثقة بالمشكلة محددة	٢٠
٣	تفحص بأهداف التدريس التعليمية	١٧
٤	تقاضي القسوة القارئة بين المتعلمين، لكل مستلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦
٥	المصري عقل من المتطلبات الشرحية	٦
٦	تحقق الأهداف التعليمية للشرح بها	٥
٧	المصري التعليمي مناسب للثقة المسجلة	٥

الجدول رقم (٣). بعض الماهور (المزاي) التي حصلت على تكرارات كثيرة.

٣	المواصفات	التكرار
١	يوظف الصور التوضيحية بطريقة لاجل وكافية ومسايرة لموضوع التدريس.	١١١
٧	يوظف الألوان بطرق وأساليب مناسبة ويتنفسه وحالة.	١٠٨
٣	يشرح المحتوى للثقة التعليمية بطريقة مفهولة وجديدة.	٩٠

هذا ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن أفراد هيئة الدراسة (التربويين السعوديين) ركزوا بدرجة أكبر على المزاي (المعايير) التي توفرها أو تتميز بها البرمجيات التربوية مقارنة بتلك المتوفرة في المواد أو الوثائق الورقية التي أقفوها لفترة طويلة بالرغم من أهميتها. أو أن التربويين قد يكونون استعملوا هذه البرمجيات مع طلابهم، وذكروا المزاي (المعايير) التي

إليها بواسطة الإجراءات الإحصائية أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية، وإنما تجمع من أدوات متنوعة كالملاحظة، والمقابلة، والوثائق، وغيرها، ثم يتم صياغة البيانات أو ترميزها بأسلوب يتيح تحليل تلك البيانات تحليلًا كميًا (سترواس وكورين، ١٩٩٩م).

ويستخدم التحليل الكيفي من أجل وصف الملاحظات المباشرة وتفسيرها لسلك المتعلم أثناء التعلم، أو تقييم برمجية ما، أو لتطوير موضوع معين، وهو لا يعتمد على فرضيات محددة لاختبارها، وإنما قد تؤدي الملاحظات إلى إيجاد فروض جديدة قابلة للاكتشاف مرة أخرى (الرويش، ٢٠٠٦م).

تحليل النتائج وتفسيرها

استخدم الباحث التحليل الكيفي لتفسير البيانات التي حصل عليها من عملية تقويم أفراد الهيئة للتبرمجيات التعليمية الجيدة من وجهة نظرهم، وتم تحويل البيانات إلى بيانات كمية، حتى يسهل تفسيرها. حيث تم رصد ١٢٥ مزية لمواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، هذا وقد تراوحت مرات التكرارات بين تكرار واحد، ومائة وعشرة (١ - ١١٠) تكرار، وذلك كما هو مبين في الملحق رقم (١).

بمايةً ينتج نتائج الدراسة أن بعض المزاي (المعايير) حصلت على تكرار أكثر من بعض المزاي (المعايير) التي قد تنفوق في الأهمية، من ذلك على

أثارت اهتمام طلابهم بدرجة أكبر.

وإطلاقاً من أن التصنيف أمر شائع في عدد من الأمور، منها على سبيل المثال تقسيم المجتمعات البشرية إلى ثلاث فئات أو شرائح: غنية ومتوسطة وفقيرة، وذلك وفقاً لمستوى دخل كل فئة أو شريحة، فقد قام الباحث بتصنيف مزايا (معايير) برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، التي توصلت إليها نتائج الدراسة إلى أربع فئات وذلك وفقاً لعدد مرات التكرار. والهدف من التصنيف في هذه الدراسة هو النظر إلى المزايا (المعايير) كمجموعات، ينتج تحت كل مجموعة عدد من المزايا وفقاً لعدد تكرارات كل ميزة (معلم)، وذلك لأجل تسهيل عملية تحليل النتائج وتفسيرها. وفيما يلي بيان لهذه الفئات الأربع:

أولاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكراراً أو أكثر.

ثانياً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكراراً.

ثالثاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و ٤٩ تكراراً.

رابعاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكراراً.

هذا وفيما يلي تحليل للنتائج وتفسيرها حسب فئاتها:

الفئة الأولى: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية

الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكراراً أو أكثر:

اشتملت هذه الفئة على ثلاث مزايا، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكراراً أو أكثر مرتبة حسب مرات التكرار

٢	الترافعات	التكرار
١	توظيف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس	١١٠
٢	توظيف الألوان بطرق وأساليب متسلسلة ومتشابهة	١٠٨
٣	تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة	٩٠

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية

الجيدة ينبغي أن تتميز بما يلي:

• توظيف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس، فالصور لها أهمية تعليمية كبيرة فهي تساعد الطلاب على تكوين المفاهيم والصور العقلية المناسبة والدقيقة من خلال تعبيرها عن الواقع المحسوس، فضلاً عن مهمتها في تقريب المعلومات المجردة إلى أذهان الطلاب فيسهل إدراكها (الغريب، ٢٠٠١م). وهذا يتفق كذلك مع ما يراه (قنبل، ١٩٩٨) بأن الصور لغة عالمية يمكن فهمها من قبل مستويات مختلفة من الناس، وأن صورة واحدة قد تعني هن عشرات من الصفحات المكتوبة في نفس الموضوع.

الجدول رقم (٥): مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكراراً

الترتيب	المواصفات	التكرار
١	توظيف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب	٥٧
٢	عناصر ومخرجات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي	٥٥
٣	تأطيس المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف لتسوية العرض	٥٣
٤	جيدة التصميم والإخراج	٥٠

يرى القارئون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

- توظيف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب. فعرض المحتوى على هيئة نبضوس وأرقام فقط قد لا تكون الطريقة المثلى. فالصفحة المليئة بالنصوص والأرقام، مهما كانت درجة تنسيقها، قد تكون عملة أو صعبة الفهم، لذا فإنه من الأفضل تمثيل البيانات على هيئة أشكال وجداول وخرائط ورسوم بيانية وذلك بهدف جلب الانتباه وتسهيل الفهم. كما تلعب الرسوم البيانية دوراً مهماً في توصيل الأفكار والمعلومات العلمية بشكل أسرع وأكثر فاعلية من النصوص والأرقام المجردة، وتسهل عملية المقارنات.

- عناصر ومخرجات الدرس للمروضة في البرمجية التعليمية متسلسلة ومترابطة. وهذا يتفق مع ما تدعو إليه (المعزني، ١٤٣١هـ) بضرورة مراعاة تنظيم المحتوى، بما يشمله من حقائق ومفاهيم وتوضيحات

- توظيف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة. وهذا يؤيد ما تراه (المعزني، ١٤٣١م) بأن توفر الألوان في شاشات الحاسب وتوظيفها بفاعلية في البرمجية التعليمية يعمل على جذب الانتباه والتأكيد على العناصر المهمة من المادة المعروضة والتمييز بين العناصر. كما أن استخدام الألوان في كتابة النصوص والتعليق على الصور والرسوم بصورة وظيفية تساعد على التعلم، بالإضافة إلى أن التباين بين الألوان المستعملة على الشاشة يسهم في وضوح الصور والرسوم والنصوص

- تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة. وهذا يؤيد ما تراه (الفهش، ١٤٢٨هـ) بأن المعلمين والطلاب مستوجهون لاستخدام البرمجية التعليمية عندما تتميز بجودة المادة المطروحة ويفكرتها المشوقة وطرق طرحها للموضوعات، حيث تجمع بين المتعة والفاعلية، وتشرك التلميذ في عملية التعليم، حيث يتفاعل مع البرمجية باستمرار. ولا تنسم البرمجية بالتلقين أو كونها فقط كتاباً إلكترونيّاً مع بعض الصور والأصوات.

الفتة التالية: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكراراً:

اشتملت هذه الفتة على أربع مزايا، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٦). حولاً برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و ٤٩ تكراراً

م	المواصفات	التكرار
١	العناصر المرونة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال، ألوان، متحركة)	٤٨
٢	التفاعل والتحكم في التعلم.	٤٨
٣	تعرض الموضوعات بطريقة سهلة وبمروءة.	٤٣
٤	توفر الأصوات والصورات الصوتية بطريقة واضحة وكافية وممتعة لخروج الدرس.	٤٢
٥	تتضمن على أنشطة تعليمية كافية ومناسبة للدرس.	٣٩
٦	الاتصال بين شاشات البرمجية متسلسل ومتتابع ومنطقي (ترابط العرض).	٣٨
٧	الخط واضح وجيد، مناسب خلفية الشاشة.	٣٨
٨	توفر حركات تعليمية (النصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وواضحة.	٣٤
٩	تتضمن على مقدمة (مقدمة للدرس) مناسبة وجذابة وحديثة للتكملة.	٣١
١٠	توفر الشاشات والنبذة ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٩
١١	تحتوي على أنشطة وتعليمات كافية ومتحركة.	٢٧
١٢	تعرض المحتوى التعليمي بطريقة متتابعة.	٢٦

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية

الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

• أن تكون العناصر المرونة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال، ألوان، متحركة، فالشكل الذي تظهر به العناصر على الشاشة بغاية الأهمية بالنسبة للمتعلم، فإذا كان تصميمها بطريقة مرتبة وواضحة سهّلت عليه عملية متابعة ما يعرض على الشاشة وزادت من تحفيزه وشده انتباهه للمتعلم، وبالتالي تساعده على تحقيق الأهداف المرسومة. وهذا يثق مع ما يذهب إليه (الحنان، ٢٠٠٥م) والصالح،

وأمثله وتماز، بطريقة تساعد على تسلسل الأفكار وتربطها، وأن ينقسم المحتوى إلى عناوين رئيسية وفرعية، وأن يقدم المحتوى بالترميزات والتوضيحات والأمثلة كلما أمكن ذلك، وأن تكون هذه الأمثلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومستمدة من بيئة الطالب قدر الاستطاعة.

• تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف (شمولية العرض)، بحيث تشمل على جميع المعلومات والمهارات التي يراود تعلمها، وأن تحتوي على أمثلة وتطبيقات وتدرجات شاملة ومتنوعة تسهم في إبعاد الملل عن المتعلم وإكسابه للمعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة تحقيقها من البرمجية. وهذا يتفق مع ما يراه (الأكليبي، ٢٠٠٨).

• أن تكون البرمجية التعليمية مصممة ومخرجة بشكل جيد. وهذا يتمشى مع ما يذهب إليه كل من (الحنان، ٢٠٠٥) والصالح، (٢٠٠٥) بوجوب توفير اندماج متواصل بين المحتوى وتنظيمه من جهة، وبين سهولة تصفح البرمجية والتفاعل معها من جهة أخرى، وهو ما أطلقوا عليه بواجهة الاستخدام أو المظهر العام للبرمجية التعليمية.

اللفة الخاتمة: مزايها برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و ٤٩ تكراراً:

اشتملت هذه الفقرة على اثني عشرة (١٢) مزية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

لرة القلادة أم يحتاج إلى البدء في التعلم ثانية؟).

• توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. وهذا يتفق مع ما يراه (المفجرة، ١٤١٨هـ) و(الفار، ١٩٩٨م) بأن توفر الصوت في البرمجية التعليمية يعمل على زيادة تركيز المتعلم واتباعه خاصة بالنسبة لأولئك الطلاب الذين لا يتوفر لديهم الدافع الذاتي ويحتاجون إلى دافع إضافي لتحفيزهم نحو التقدم.

• تحتوي على أسئلة تقييمية كافية ومناسبة للدرس. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ) و(الأكلي، ٢٠٠٨م) بأن الأسئلة التقييمية التي تقدم للمتعلم تسهم في الكشف عما تعلمه الطالب، وتثبيت المادة العلمية لديه.

• الاتصال بين شاشات البرمجية التعليمية متسلسل ومترايط ومنطقي بشكل يوفر مساحة من الحرية يسمح فيها للمتعلم الاختيار بين مجموعة بدائل، وتمكنه من القدرة على التحرك من شاشة إلى شاشة والانتقال من درس إلى آخر أو من تدريب إلى آخر بيسر وسهولة. وهذا يتفق مع ما يذهب إليه (الحان، ٢٠٠٥) و(الصالح، ٢٠٠٥م) و(المدهوني، ١٤٣١هـ) و(الأكلي، ٢٠٠٨م).

• الخطوط المستخدمة في البرمجية التعليمية واضحة وأحجامها مناسبة بشكل يتيح قراءة الموضوعات المطروحة في البرنامج بيسر وسهولة. وهذا يتفق مع ما يراه (المدهوني، ١٤٣١هـ)

بأنه ينبغي أن يراعى عند تصميم الشاشات التأكيد من أن تكون العناصر منظمّة منطقياً على الشاشة، وأن تتميز بالتناسق في أسلوب العرض ومواقع المعلومات والعناصر واستخدام الأيقون، وشكل الخط وحجمه من شاشة لأخرى، وأن يحقق تصميم العناصر المعروضة على الشاشة مبدأ الوحدة بالنسبة لترباط المكونات المعروضة.

• تثير انتباه المتعلمين وتجذب اهتماماتهم. فالبرمجية التي تحتوي على ألوان متناسقة وجداول وصور ورسومات توضيحية وغيرها من المؤثرات من شأنها أن تشد انتباه الطالب وتزيد من الدافعية لديه لأن يتفاعل مع محتوى البرمجية. كما أن نوع وحجم الخط المستخدم وتوقيت العرض على الشاشة، والصوت كل ذلك من شأنه الإسهام في تفاعل الطالب وجلبه نحو الاستفادة من المعلومات والمهارات التي تحتويها البرمجية وبالتالي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ)، و(الأكلي، ٢٠٠٨م).

• تعرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة. وهذا يتفق مع ما تراه (أبو شادي، ٢٠٠٨م) فيما يتعلق بتأهيل الاستخدام، والتي تصني قدرة المتعلمين الذين يستخدمون البرمجية التعليمية على استخدامها بسرعة وسهولة لإتمام تعلمهم، بشكل يسهم في رضاهم وقدرتهم على التذكر (إذا كان المتعلم قد سبق أن استخدم البرمجية التعليمية فهل يستطيع تذكر طريقة الاستخدام في

(Conceicao, Runlee and Daley, 2003) و(الحنان،

٢٠٠٥م) بشأن الاهتمام بالتقنية النص والتي تعتمد على درجة التباين بين حجم الخط ونوعه ولونه وقرائه وعناوينه، وبين خلفية الصفحة بما يحمل النص واضحاً.

• توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة. وهذا يتفق مع ما دعت إليه (المدهوني، ١٤٣١هـ) من أهمية توظيف عنصر الحركة في الصور والرسوم التوضيحية لتكون أكثر واقعية وتشد انتباه المستخدم وتزيد في رغبته في التعلم بشكل أكبر.

• تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة تسهم في إثارة انتباه المعلمين وجذب اهتماماتهم وتفكيرهم. فاللقمة الجذابة من شأنها شد انتباه الطالب وزيادة الدافعية لديه لأن يتفاعل مع محتوى البرمجية التعليمية. فعلى سبيل المثال يمكن البدء بطرح أسئلة مثيرة لتفكير الطلاب، أو البدء بعرض مواضيع أو صور أو حركات أو مقاطع فيديو مثيرة للانتباه.

• خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس، ويتم ذلك عبر تجنب التضارب في ألوان الشاشة، فعلى سبيل المثال لا يكتب النص بلون أحمر على خلفية خضراء، بل ينهي الأخذ بعين الاعتبار التناقض بين لون خلفية الشاشة ولون الخط المستخدم في كتابة النص، بحيث إذا كانت خلفية الشاشة سوداء أو زرقاء فإنه يفضل أن يكون لون النص أبيض أو

أصفر، حينها يكون لون النص فاتحاً على خلفية داكنة أو العكس النص لونه داكن وخلفية الشاشة فاتحة (خلف الله، ٢٠١٠م).

• تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ) بأن الأنشطة التي تقدم للمتعلم تسهم في تثبيت المادة العلمية ورسوخها، وتنمية تفكير المتعلم.

• تعرض المحتوى بطريقة تفاعلية. وهذا يتفق مع ما يراه (المقيرة، ١٤١١هـ) من أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة، هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم. كما يتفق مع ما دعا إليه (العنزي، ١٩٨٩م) بوجوب توظيف مقدرة البرمجية التعليمية على التفاعل Interactivity مع المستخدم، من خلال المحادثة Dialog والتغذية الراجعة Feedback. ومن خلال تمكين المتعلم من المشاركة الإيجابية بخطف درجاتها أثناء عمل البرمجية، ويتمثل ذلك في قيام المتعلم بالضغط على زر الإجابة الصحيحة أو تسجيل صوته أو بكتابة استجابته أو بالرجوع إلى معجم الكتروني وغير ذلك من أشكال التفاعل التي لا تجعل المستخدم مجرد مستمع سلبي مما يسهم في زيادة دافعية الطالب وإقباله على التعلم.

اللفة الراجعة: مزايها برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكراراً؛ اشتملت هذه الفئة على (١٠٦) مزنة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) مؤلف برمجيات الحاسب التعليمية المبنية على
حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكراراً.

م	المواصفات	التكرار
٢٥	واضح وديق	١١
٢٦	تتميز دقة الملاحظة والفكر لدى المتعلم	١١
٢٧	عنوان الدرس الرئيس والتأنيق القرينة واضحة ومناسبة.	١١
٢٨	تحتوي على الترويضات التحسية للتشغيل مع التوضيحات أو التمارينات.	١١
٢٩	ترتبط بحرفيات المفروض ببيئة التعلم وسهولة الرقابة	١١
٣٠	تختصر الوقت على المعلم.	١٠
٣١	تعرض الدرس بطريقة ممتدة	٩
٣٢	تثير التنافس بين المتعلمين.	٩
٣٣	تثير الفاعلية للتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.	٩
٣٤	توظف التخصيصات (الكرتونة) لتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٣٥	تخفف من الجهد على المعلم.	٩
٣٦	تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس للشرح.	٩
٣٧	تحتوي على كافة فيزيات الدرس (المس الدرس الموضوع المادة - الصف - المرحلة العمرية) في بداية العرض.	٩
٣٨	تحتوي على كافة البيانات الإدارية (اسم الوزارة والإدارة والدراسة) في بداية العرض.	٩
٣٩	سريعة في عرض المحتوى والانتقال بين الفقرات والتشادات.	٨
٤٠	توظف إمكانات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٤١	تتشغل على التلميحات لمساعد المعلم على التمهيد.	٧
٤٢	ترتبط التعلم بالكتاب المدرسي بشكل فاعلي.	٧
٤٣	توظف لغة التدوير والتدوير desk and penance	٧
٤٤	توظف أساليب السرد القصصي عند عرض المحتوى.	٧
٤٥	تأخرى الفرق القارئة بين المتعلمين، لكل معلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦

م	المواصفات	التكرار
١	تحتوي على أنظمة ترويضية كاتبة ومتحركة.	٢٤
٢	تتبع ميول المتعلمين.	٢٣
٣	تحتوي على تمرين والتدريبات كاتبة ومتحركة.	٢٣
٤	المحتوى خال من الأخطاء العلمية.	٢١
٥	اللقطة المستهدفة محددة.	٢٠
٦	توظف عروض الفليمر بطريقة فاعلة وكاتبة ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٧	المحتوى خال من التكرار.	٢٠
٨	تسهم في الخروج من الروتينية والمرونة في شرح الدرس.	١٩
٩	المحتوى خال من الأخطاء الفنية والتنسيقية.	١٩
١٠	تتشارك القسم بطريقة فاعلة.	١٨
١١	تتشغل على لقطة رئيسية Main Menu هي صورته وتحتوي الدرس (تقريباً للمواضيع).	١٧
١٢	تتدرج في عرض الفقرات والفقرات والمعلومات.	١٧
١٣	تظهر الترويضات (الصور، الحركية، والصوتية).	١٦
١٤	والمتنصر على شاشة الترويض متوافق ومتجانس ومنسجم.	١٦
١٥	تثير التفكير لدى المتعلمين.	١٦
١٦	تحتوي على إشارات الإيجابية بعد الإجابات الصحيحة.	١٦
١٧	توظف طريقة التقديرية لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	١٦
١٨	تحتوي على مخرجات مستنتجة للمعلومات واستنتاجها لدى المتعلم.	١٥
١٩	تحتوي على مخرجات (الزوار أو الترويضات) للتعلم في العرض، وذلك للاطلاع للأمام أو الخلف، أو للمودة إلى القائمة الرئيسية، أو لملاقاة البرنامج.	١٤
٢٠	تتوزع التعلم بعملية راجعة فورية.	١٤
٢١	توظف أساليب متنوعة مع التعلم بطريقة فاعلة.	١٤
٢٢	تتدرج أهداف الدرس التعليمية.	١٣
٢٣	توظف أساليب التعلم بطرق والمخرجات.	١٣
٢٤	تتدرج محتوى المادة العلمية بسهولة وبساطة.	١٢
٢٥	تتدرج الشرح بالأمانة من الكتاب والمناهج.	١٢

تابع الجدول رقم (٧).

م	الملاحظات	التكرار
٧٥	تعرض للدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.	٢
٧٦	تسهم في كسر حاجز الرقبة لدى المعلم.	٢
٧٧	تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.	٢
٧٨	تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.	٢
٧٩	تجدي على الجانب عملية.	٢
٨١	تعرض مصطلحات الدرس بالانجليزية العربية والإنجليزية.	٢
٨١	تراعي القسوق العربية بين الجنسين (الذكر والأنثى).	١
٨٢	البيانات على الصور والأشكال واضحة.	١
٨٣	تمكن المعلم من التمكن في صمم (قوة الصوت).	١
٨٤	تمكن المعلم من إعادة الصوت عند الرغبة في ذلك.	١
٨٥	تمكن المعلم من استخدام العرض للتعلم أو العرض حسب الاختيار بين الأقران أو الأقران.	١
٨٦	تمكن المعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس.	١
٨٧	تمكن المعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في تعلمها.	١
٨٨	تراعي الوقت عند عرض القدرات أو الخلق.	١
٨٩	تتم ملاحظة الاستكشاف لدى المعلم.	١
٩٠	تمكن المعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.	١
٩١	تمكن المعلم من العودة لتصحيح الخطأ.	١
٩٢	توظف أساليب تحليل متدرجة (صحيح، أخطأ، ممتاز، جيّد، سيّئ).	١
٩٣	تمكن المعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حالة الخطأ.	١
٩٤	تمكن المعلم من التقييم والتطبيق في مجالات متعددة ومتدرجة.	١
٩٥	توظف أسلوب التعلم التعاوني.	١
٩٦	تتابع بعض جوانب الصور لدى المعلم.	١

م	الملاحظات	التكرار
٤٦	تسهم على تعلم عمليات أهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.	٦
٤٧	توظف خط الحركات (Stenogram).	٦
٤٨	المعزى حال من الملاحظات الفرعية.	٦
٤٩	تفان الأهداف التعليمية المصريح بها.	٥
٥٠	المعزى التعليمي مناسب للوقت المحدد.	٥
٥١	تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.	٥
٥٢	المعزى حال من أخطاء التلقين.	٥
٥٣	تصرح باسم المنتج أو المؤلف.	٥
٥٤	المعزى على صفح (الزوار أو أقران) للمعزى الصور أو الأشكال.	٤
٥٥	تتبع في الأسئلة التي تهمّله وتثير الفاعلية لدى المعلم.	٤
٥٦	توظف أسلوب التعلم بالتميم.	٤
٥٧	تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).	٤
٥٨	تسهم في التوجيه الدينية لدى المعلمين وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.	٤
٥٩	المعزى خلق من الأخطاء الإملائية.	٤
٦٠	المعلومات المعروضة في البرجعة حديثة ومواكبة لدراسات المعاصرة.	٤
٦١	المعزى على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
٦٢	الارتباطات التلقينية تعمل بشكل سليم.	٣
٦٣	توظف أسلوب التصنيف الذهني.	٣
٦٤	تتم المعلم إلى عظمة الخلق سبحانه وتعالى.	٣
٦٥	تربط المعزى غيرات التعلم السابقة.	٣
٦٦	تمكن المعلم من مدافع القصور أو تخطيها.	٢
٦٧	تمكن المعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.	٢
٦٨	طريقة عرض المعزى مواكبة للدراسات الحديثة.	٢
٦٩	واضحة الرؤى.	٢
٧٠	سرعة الاستجابة للمعلم.	٢
٧١	تتبع في أسلوب عرض المعلومات.	٢
٧٢	توفر خامسة إهداء المبرجات وحفظ السجلات.	٢
٧٣	تساعد على التعلم الذاتي.	٢
٧٤	توظف أسلوب التعلم غير المباشر.	٢

تبع الجدول رقم (٧).

٢	المواصفات	المعيار
٩٧	تلقب أكثر من جلسة من جلسات الحاسب	١
٩٨	بحث الحاسب على ذكر الله وسيدنا	١
٩٩	تدري في المعلومات التي يعرضها	١
١٠٠	توفر لقاعة بالمصطلحات الجديدة	١
١٠١	تفصل على لقاعة برنامج الحاسب	١
١٠٢	تفصل على أوراق عمل WORKSHEETS	١
١٠٣	تشرح على الحاسب معلومات إضافية تتعلق بموضوع الحاسب	١
١٠٤	تعرض الصورة الثابتة للمؤلف أو التلميذ	١
١٠٥	تجري على دليل بين طريقة استخدام	١
١٠٦	لا تحتاج إلى برمجيات مساعدة لتشغيلها	١

ونظر لكثرة مزايا الفئة الرابعة التي حصلت على تكرارات تقل عن ٢٥ مرة، وبسبب خشية الإطالة عند تحليل وتفسير جميع هذه المزايا، فإن الباحث لن يقوم بتحليل وتفسير المزايا التي يمكن توفيرها في المواد أو الوثائق الورقية (الكتب أو المطبوعات). لذا فإن الباحث سيقصر على شرح وتفسير المزايا التي لا يمكن توفيرها في المواد أو الوثائق الورقية، في حين يمكن توفيرها في المستندات الحاسوبية (النسخ الإلكترونية) فقط، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

• توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. وهذا يتفق مع ما يراه (هيد المشم، ١٩٩٨) بأن استخدام الفيديو في البرمجيات الحاسوبية له فوائد عديدة، منها: (١) تقديم بيان

عملي للمهارات العملية (٢) تسهم في نقل وتوصيل المتعلم من المعلومات للتعلم في وقت قصير (٣) تدعم العرض بالحوية والجاذبية والحركة، والتي من شأنها أن تساعد المتعلم على التركيز وعدم الملل من مواصلة العرض.

الجدول رقم (٨). يبين مزايا الفئة الرابعة التي يمكن توفرها في المستندات الحاسوبية (النسخ الإلكترونية) فقط.

٣	المواصفات	المعيار
١	توظف عروض فيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس	٢٠
٢	تسهم في الخروج من الرتبة والسرور في شرح الدرس	١٩
٣	توظف أسلوب المتحركة مع التعلم بطريقة فاعلة	١٤
٤	تتعدد التعلم بتعليق راجعة فورية	١٤
٥	تجدي على تزيينات تسهية للتعلم بين الموسوعات أو الفئات	١٠
٦	تربط عيوب المتعلم بصفة التعلم وحجته الواقعية	١٠
٧	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة	٩
٨	توظف إنشكابات الحاسب بطريقة فاعلة	٧
٩	توظف نمط الأناكس Screenshot بطريقة فاعلة	٦
١٠	تجدي على تعليمات وتوجيهات واضحة	٣
١١	توفر خلفية إلهام الدرجات وحفظ السجلات	٢
١٢	توظف أسلوب اختبار متحركة (صحيح، أخطأ، خطأ، تصحيح)	١

• تسهم في الخروج من الرتبة والسرور في شرح الدرس. فالبرمجية الجيدة تتجاوز مع المتعلم بطريقة مشوقة وتتم بتأثيراته وتقدم له المساعدة عند قيامة باستجابة غير متوقعة من قبل الحاسوب. كما يمكنه من التحكم في سرعة إدخال الاستجابات، ولقد

• تربط محتويات المرضى بيئة المتعلم وحياته الواقعية. إن ما تلقمه البرمجية من مواقف حياتية حقيقية تجعل المستخدم يستغرق في جو طبيعي بحيث يشعر أنه في مواقف حياتية طبيعية وليست مصنعة، ويتم ذلك عادة بالإكثار من اعتماد البرمجية على لقطات الفيديو والصور المتحركة والتسجيلات الحقيقية لمواقف مأخوذة من واقع الحياة اليومية للأفراد والجماعات.

• توظف شخصيات (كرونية) متحركة بطريقة فاعلة. إن توفر أساليب التشويق المناسبة من الأمور المهمة في البرمجية التعليمية، كوجود شخصيات محبة للطفل، أو أن تكون البرمجية على شكل قصة تدور بين شخصيات على ألا يكون مبالفاً فيها تطفلى على المادة العلمية. ومن الأمور التي ينبغي التنبيه عليها عند اختيار الشخصيات أو الحوارات هو أن تكون شخصيات قريبة من واقع المتعلم، وكذلك مرتبطة بالموضوع (الدهش، ١٤٢٧). كما تعتبر الرسوم المتحركة عنصراً أساسياً من عناصر تصميم برمجيات الحاسب الجيدة، فهي تعطى انطباعاً خاصاً أكثر جاذبية وتأثيراً وخاصة لتقديم نوعية محددة من المعارف والمهارات، ومع نوعية خاصة من المتعلمين (خلف الله، ٢٠١٠).

• توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة. أي استغلال إمكانيات الحاسب وخواصه المتطورة يوماً بعد يوم (الصوت - الصورة - الفيديو - الوصلات -

بعبارة تزيد من التفاعل لتحسين فاعلية استجاباته مثل (أحد الضحك) أو (انتظر لم أجد الإجابة) وما إلى ذلك.

• توظف أسلوب المحاور مع المتعلم بطريقة فاعلة. كأن مخاطب الطالب ويتعامل معه وتوجهه بأسلوب فردي، مثل أن تسأل الطالب عن اسمه ثم مخاطبه به. وهذا يتفق مع ما يراه (المفيرة، ١٤١١) من أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم.

• تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية. وهذا يتفق مع ما يراه (الحيلة، ١٩٩٩) و(الهليل، ١٤١٨) و(عبدالمطي، ١٤٣٠) و(الأكلسي، ٢٠٠٨) بأن تقديم التغذية الراجعة بعد استجابة المتعلم مباشرة يؤدي إلى جذب انتباهه إلى معلومات معينة يراود منه التركيز عليها، ويزيد من مقدار التعلم لديه، ويقلل من احتمال تكرار الخطأ.

• تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات. فالارتباطات التشعبية تتيح للمتعلم التحكم في تسلسل محتويات الدرس، كما تتيح له أن يختار العودة لمراجعة أجزاء معينة من درس معين أو أن يختار أنماطاً مختلفة من المرضى. وهذا يجعل التعليم المتقدم في البرمجية (حرراً) وليس (موجهاً) بشكل يحد المستخدم من السير في مسار محدد يرضه له مؤلفو البرمجية، بل تعطيه حرية الاختيار والحركة حسب ما يقرر هو.

فالبرمجية الجيدة ينبغي أن تحتوي تعليمات معينة ضمن البرمجية ذاتها، كما قد تحتوي على تعليمات إضافية في المطبوعات المرفقة بالبرمجية بشكل يمكن المتعلم من استخدام البرمجية بيسر وسهولة. ومن أهم صفات التعليمات الجيدة في البرمجية دقة ووضوح الإرشادات المقدمة للدارس في كل درس وتدريب بأسلوب يمكنه من الاستفادة من محتوى البرمجية بأكبر قدر ممكن.

- توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات. وهذا يتفق مع ما يراه (البلدق، ١٤١٨هـ) من أن برمجيات الحاسب التعليمية، المشتملة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات Gradebook وخاصة حفظ الملفات Recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه ومدى تقدمهم.

- توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم). وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الأكلي، ٢٠٠٨م)، فوجود أكثر من عبارة للمدح والثناء أمر مهم لإزالة الرتابة والملل بحيث تتوفر في استخدامهما حسب جودة استجابة المتعلم. كما ينبغي أن تكون استجابات البرمجية للإجابات الصحيحة للمتعلم أكثر إثارة من استجاباتها لإجابات المتعلم الخاطئة مما يفسري الطالب بتحملي الاستجابات الصحيحة للحصول على استجابة البرمجية الممتعة (المغيرة، ١٤١٨هـ).

التكرارية - التفاضلية - التميز - التصحيح - درجة الصعوبة - تنوع الأنشطة - رسم مسار تعلم مستخدم البرنامج في تحقيق أكبر قدر من الاستفادة وفي توفير درجة عالية من التشويق والجذب للمتعلمين. فلفظات الفيديو، على سبيل المثال، تسهم في تصوير مواقف حقيقية متعددة ومتنوعة يصعب تقديمها من خلال الكتب الجامدة. هذه المواقف الحقيقية تسهم كثيراً في سرعة اكتساب المهارات المستهدفة - أي أن التعلم يكون أسهل عندما يكون مرتبطاً بمشاهد وأنشطة وأشخاص وأماكن، وليس مجرد تعلم مفردات بطريقة جافة كما تقدم في الكتب الورقية (الدعش، ١٤٢٧هـ).

- توظف نمط المحاكاة Simulation بطريقة فاعلة. وهذا يتفق مع ما يراه بيكر (Becker, 1984) بأن برمجيات الحاسب لديها قدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية من طريق المحاكاة Simulation (أي تقليد المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون الحاسب، أو أنها باهظة التكاليف أو تخفف بها المخاطر أو تكون مضحكة للوقت. كما أن المستخدم للبرمجية التعليمية يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلاً من الوقوف متربحاً فقط، كما توفر البرمجية التعليمية الجيدة وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.

- تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.

تصميم النموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية:

إن عملية تقييم البرمجيات التعليمية تمتد ذاتية ونسبية إلى حد ما، فما يراه أحد الأفراد عملاً رائعاً قد يراه شخص آخر شيئاً عادياً أو غير ذي أهمية، لذلك ينتهي عدم الاعتماد على نتائج تقييم فرد واحد، ومن هنا برزت الحاجة إلى وجود النموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية مبني على آراء عدد من التربيين، ولأجل تصميم النموذج مبني على ما يراه عدد من التربيين، طلب الباحث من كل فرد من أفراد هيئة الدراسة (٢٠ تريباً سعودياً) البحث عن أفضل عشرة برامج تعليمية بالنسبة إليه، خمسة في مجال تخصصه، وخمسة خارج تخصصه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظره.

عطفاً على ذلك، قام الباحث بإعداد قائمة بمزايا (محاسن) البرمجيات التعليمية التي يراها عشرون تريباً. بعد ذلك قام بإنشاء جدول مكون من عمودين: العمود الأول تم فيه سرد لجميع المحاسن (المزايا) بلا استثناء، أما العمود الثاني فتم فيه ذكر عدد مرات التكرار لكل مزمة تم تكرارها من قبل جميع أفراد هيئة الدراسة، وذلك كما هو مبين في الملحق (١).

ونظراً لأن هذه المزايا تعكس آراء عشرين

تريباً، فإنه يمكن الاسترشاد بها في عملية تصميم النموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية، وبناء على ذلك توصل الباحث إلى النموذج الهليل لتقييم البرمجيات التعليمية المبني على آراء عشرين تريباً، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

اشتمل النموذج التقييم على خمسة محاور رئيسية هي:

- ١ - وصف عام للبرمجية
- ٢ - معايير المحتوى
- ٣ - معايير التصميم التعليمي
- ٤ - معايير التقويم وحفظ السجلات
- ٥ - معايير أساليب وأنماط التعلم

كما صممت مفردات النموذج التقييم بـمدرج ليكارت المكون من أربعة اختيارات توضح درجة توفر الخاصية وهي: ممتازة (٣)، جيدة (٢)، ضعيفة (١)، لا تنطبق (٠). وعلى القائم بعملية التقييم بعد الانتهاء من عملية التقييم طبقاً لنود/معايير النموذج أن يقوم بجمع درجات كل معيار وحساب النسبة المئوية لكل معيار منسوبة إلى الحد الأقصى للنقاط الممكنة لهذا المعيار وبالتالي حساب درجات والنسبة المئوية لنود النموذج ككل.

الجدول رقم (٩). التوزيع المثلث لتقييم الدرجات الحسابية الشرعية.

أولاً: بيانات الدرجة الشرعية:	
اسم الدرجة:	اسم المؤيد
تاريخ إنتاج الدرجة:	الدرجة الصادرة:
الصفحة الأولى:	المقرر والمادة أو المذلة:
مؤيد الدرجة:	موضوع الدرسي:
اسم المؤيد وصورة المؤيد والالتزام:	
رقم الملف:	مطلبات جدول الدرجة:
نقط (أسلوب) الدرجة:	
<ul style="list-style-type: none"> • تعليم محضري • تدوين وتحرير • مذكرات • حل مشاكل • كتاب تروية 	مطلبات التحصيل:

ثانياً: معايير الدرجة الشرعية:

المرتبة	تصنيف	جيد	ضعيف	لا يطبق
وصف عام للدرجة				
تتبع على كافة الدرجات الخاصة بالدرسي (مجموع الدرسي - الموضوع - المادة - الصف - الدرجة الصادرة) في بداية العرض.				
تتبع على دليل بين طريقة استعمالها.				
لا تحتاج إلى درجات مستقلة لتقييمها.				
تتبع في الخروج من الزاوية والزاوية في شرح الدرسي.				
تتبع في كسر حيز الدرجة لدى التقييم.				
تتبع في الصف على صورة الدرسي.				
تتبع على جوانب القصور لدى التقييم.				
تتبع أكثر من حصة من جوانب التقييم.				
تتبع أكثر من حصة على التقييم.				
تتبع أكثر من حصة على التقييم.				
معايير أخرى				
تتبع أكثر من حصة على التقييم (مجموع الدرسي - الموضوع - المادة - الصف - الدرجة الصادرة).				
تتبع أكثر من حصة على التقييم (مجموع الدرسي - الموضوع - المادة - الصف - الدرجة الصادرة).				
تتبع أكثر من حصة على التقييم (مجموع الدرسي - الموضوع - المادة - الصف - الدرجة الصادرة).				

تابع الجدول رقم (٩).

تأثير	كثير	جديد	قديم	لا يتغير
سرعة الاستجابة للمعلم.				
كلو (الطلاب) أبناء للمعلم ولتعليمه غير مؤثر، فكل من عناصر التعليم، والمعلم، وحسب الاستطلاع.				
كلو المتكبر لدى المعلم.				
كلو المتعلمية لدى المعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو عرضي لفائدة العملية.				
تعرض في الأسئلة التي تهدف وكلو الداخلية لدى المعلم.				
كلو مهارات استيعاب المعلومات واستيعابها لدى المعلم.				
كلو مهارات الاستكشاف لدى المعلم.				
تربط عمليات العرض قيمة للمعلم وسواء الطريقة.				
فكن للمعلم من المعلم والطبق في حالات محددة ومحددة.				
تسهل على المعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي ضمنها.				
تقوم بإعداد الدروس بطريقة واضحة.				
تأثير الطرق وحفظ المحتويات				
تفضل على مسألة القرينة كلية وخاصة للدرس.				
فكن للمعلم من إعداد الإجابة، أو الإجابة بين يديها.				
فكن للمعلم من إعادة إخبار الإجابة الصحيحة في حال رغب في تغيير الإجابة.				
تزيد المعلم بعملية واجبة فردية.				
تغير وعزز للمعلم بعد الإجابات الصحيحة.				
تؤلف أساليب تغير متوعة (صحيح، أحسن، ممتاز، جيد، الخ).				
تسلي للمعلم فرحة أخرى لصحيح الإجابات الخاصة.				
تؤلف خاصة إعداد الدرجات.				
تؤلف خاصة حفظ الدرجات والمحتويات.				
تأثير أساليب وكلمات المعلم				
تؤلف أسلوب المعلم بالأسلوب والشرح والتفريق.				
تؤلف أسلوب المصنف الملهي.				
تؤلف أسلوب المتابعة مع المعلم بطريقة خاصة.				
تؤلف أسلوب التأكيد Strabon.				
تؤلف طريقة التأكيد أو طرح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.				
كلو المتعلق بين المعلمين.				
تؤلف أسلوب السرعة القصوى عند عرض المحتوى.				
تعرض الدرس على أكمة الحركات بالنسبة للأطفال.				
تؤلف شخصيات كرتونية متحركة بطريقة خاصة.				

اللقب: بيانات علوم البرمجة التعليمية:

ملاحظات يرد عليها:

وصيات:

الدرجة التي حصلت عليها البرمجة:

التاريخ المعلوم:

اسم المعلم ومهنته ومكانه:

توقيع المعلم:

الخلاصة

في هذه الدراسة طلب الباحث من كل فرد من أفراد هيئة الدراسة (٢٠ تروياً سمويّاً) البحث عن أفضل عشر برمجيات تعليمية بالنسبة إليه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزاياء، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها. هذا وقد تم التوصل إلى ١٢٥ مزية لمواصفات البرمجية الحاسب التعليمية الجيدة، هذا وتراوحت مرات التكرار بين تكرار واحد ومائة وعشرة (١٠ - ١١٠) تكرار.

ولأجل تسهيل عملية تحليل النتائج وتفسيرها، قام الباحث بتصنيف مزاياء برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي تم التوصل إليها إلى أربع فئات وفقاً لعدد مرات التكرار. هذا ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

أولاً: بلغ عدد مزاياء برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرار أو أكثر ثلاث مزاياء وهي: ١ - توظيف الصور (١١٠ تكرار) ٢ - توظيف الأسوان (١٠٨ تكرار) ٣ - عرض المحتوى بطريقة مشوقة وجذابة (٩٠ تكرار).

ثانياً: بلغ عدد مزاياء برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكرار أربع مزاياء وهي: ١ - توظيف

الأشكال والرسوم البيانية (٥٧ تكرار) ٢ - ترميز عناصر الدرس (٥٥ تكرار) ٣ - شمولية العرض (٥٣ تكرار)، ٤ - جودة التصميم والإخراج (٥٠ تكرار).

ثالثاً: بلغ عدد مزاياء برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و ٤٩ تكراراً اثنتي عشرة مزية وهي: ١ - تناسق العناصر المعروضة على الشاشات (٤٨ تكرار) ٢ - إثارة وجلب انتباه المتعلمين (٤٨ تكرار)، ٣ - عرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة (٤٣ تكرار)، ٤ - توظيف الأصوات والمؤثرات الصوتية (٤٢ تكرار)، ٥ - اشتغال البرنامج على أسئلة تقويمية (٣٩ تكرار)، ٦ - ترميز العرض (٣٨ تكرار)، ٧ - وضوح الخط (٣٥ تكرار)، ٨ - توظيف حركات انقلابية (٣٤ تكرار)، ٩ - احتواء البرنامج على مقدمة (نهضة للدرس) جذابة ومثيرة للشعير (٣١ تكرار)، ١٠ - وضوح خلفيات الشاشات (٢٩ تكرار)، ١١ - احتواء البرنامج على أنشطة وتطبيقات (٢٧ تكرار)، ١٢ - عرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية (٢٦ تكرار).

إنتاجها، فإنه ينبغي التأكد من جودتها، وذلك من خلال التأكد من احتوائها على عدد من المواصفات والمعايير للمهمة، ويأتي في مقدمتها توظيف الصور والألوان بطرق فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس، بالإضافة إلى وجوب عرض المحتوى بطريقة مشوقة وجذابة، وتوظيف الأشكال والرسوم البيانية بطريقة فاعلة، وترابط عناصر الدرس، وشمولية العرض، وجودة التصميم والإخراج.

• عند الرغبة في استخدام أحد نماذج تقييم برمجيات الحاسب التعليمية، فإنه ينبغي اختيار نموذج مبني على نتائج دراسات تربوية، بشكل يجعل منه أنموذجاً شاملاً وموثقاً به فيما يتعلق بعملية الحكم على جودة البرمجيات الحاسوبية.

• استخدام الأنموذج المطور في هذه الدراسة عند الحاجة.

هنا والله أعلم، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

والله: بلغ عدد مزايها برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكراراً مائة وست (١٠٦) مزية، ومراحة لعدم الإطالة، فإنه لن يتم سردها في هذا الموضع، وإنما يمكن معرفتها بالرجوع للجدول رقم (٦) في صلب البحث.

ونظراً لأن المزاي التي تم التوصل إليها تمكس آراء عشرين تربوياً، فإنه تم الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية، وبناء على ذلك توصل الباحث إلى تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات التعليمية مبني على آراء عشرين تربوياً، هنا وقد اشتمل أنموذج التقييم على خمسة محاور رئيسية هي:

١ - وصف عام للبرمجة

٢ - معايير المحتوى

٣ - معايير التصميم التعليمي

٤ - معايير التقويم وحفظ السجلات

٥ - معايير أساليب وأنماط التعلم

الوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم التوصل إلى عدد من التوصيات أهمها ما يلي:

• عند الرغبة في شراء برمجية تعليمية أو

الملحق رقم (١)

مزايا برهينات الحسابات العلمية المبنية من وجهة نظر التبريرين السحريين

مراجعة حسب الأفكار

العدد	الملاحظات
١	وظائف الصور التوضيحية بطريقة واضحة وكافية ودعائية لوجود الدرس.
١٠٨	وظائف الآثار بطرق وأساليب مناسبة ومنسجمة وملائمة.
٩٠	أمثلة أخرى لتأدية العملية بطريقة مشوقة وجذابة.
٥٧	وظائف الأشكال والجدول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.
٥٥	عناصر ونصائح الدرس المتصلة وتدرجها بشكل منطقي.
٥٣	نظري نظري التبرير بشكل شامل وكاف. (الفرقة الفرعية).
٥٠	جهد التصميم والإخراج.
٤٨	العناصر المرفوعة على الشفاهات (النصوص، الصور، أشكال، الخ) مناسبة.
٤٨	عبر اهتمام وإثبات المتعلمين.
٤٣	أمثلة للتوضيحات بطريقة سهلة وبسيطة.
٤٢	وظائف الأمثلة والخرائط التوضيحية بطريقة واضحة وكافية ودعائية لموضوع الدرس.
٣٩	تفصيل على أسئلة التبرير كافية ودعائية للدرس.
٣٨	الانتقال بين الشفاهات (البراهين، المسائل، ونصائح) بشكل منطقي.
٣٥	الخط والوضوح وعدم دسائس خلفية الشفاهة.
٣٤	وظائف حركات القاطبة (النصوص، الصور، والأشكال) بطريقة كافية وواضحة.
٣١	تجوي على مقدمة (البراهين) مناسبة وجذابة ومهولة للتفكير.
٢٩	عقوبات الشفاهات واضحة ودعائية لوجود الدرس.
٢٧	تجوي على أمثلة وتطبيقات كافية ومبررة.
٢٦	أمثلة نظرية التبرير بطريقة واضحة.
٢٤	تجوي على أمثلة توضيحية كافية ومبسطة.
٢٣	عبر حول التلميذ.
٢٣	تجوي على التبرير ونصائح كافية ومبررة.
٢١	نظري مثال من الأمثلة العلمية.
٢٠	الهدف المستهدف من هذا.
٢٠	وظائف الصور التوضيحية بطريقة واضحة وكافية ودعائية لوجود الدرس.
٢٠	نظري مثال من الأفكار.
١٩	تسليم في الخرج من التبرير والتبرير في شرح الدرس.
١٩	نظري مثال من الأمثلة العلمية والتبرير.
١٨	تفصيل القسم بطريقة واضحة.
١٧	تفصيل على قائمة رئيسية (Main Points) بوضوح وعناصر الدرس (البراهين، المسائل، الخ).
١٧	الخرج في عرض الشفاهات والخرائط والتطبيقات.
١٦	الخرج (الخرائط، الخرائط، والصياغة) والعناصر على شفاهة التبرير (البراهين، المسائل، الخ).

تدريج الملحق رقم (١)

الترتيب	المواضيع	٢
٦٤	تراشي الترويض القرية بين المسلمين، فكل مسلم يقدم في التواضع حسب قدرته.	٦٤
٦٥	تسهيل على المسلم عمليات البيع والشراء واسترجاع المعلومات التي يطلبها.	٦٥
٦٦	توظيف لغة المالكة (Business Language)	٦٦
٦٧	التفكير، مثال من الملاحظات القرية	٦٧
٦٨	تحليل الأهداف الإسلامية للفرع ما	٦٨
٦٩	التفكير التحليلي مناسب للغة المستخدمة.	٦٩
٧٠	الفرع، إنشاء الفرع بطريقة واضحة.	٧٠
٧١	التفكير، مثال من أعضاء الشان.	٧١
٧٢	تصريح باسم المسح أو التواضع.	٧٢
٧٣	التفكير، على ملاحظ (أولاً أو ثانياً) لتوضيح الصورة أو الإشكال.	٧٣
٧٤	توضيح في الأسطة التي تجذب وتثير الانتباه لدى المسلم.	٧٤
٧٥	توظيف أسلوب التعليم بالأسلوب.	٧٥
٧٦	تبدأ العرض بالصيغة (بسم الله الرحمن الرحيم).	٧٦
٧٧	تسليم في الصورة الدينية لدى المسلمين وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.	٧٧
٧٨	التفكير، مثال من الأعضاء الإسلامية.	٧٨
٧٩	المعلومات المروجة في الترجمة حديثة ومواكبة للدراسات المعاصرة.	٧٩
٨٠	تجزي على عمليات وإجراءات واضحة.	٨٠
٨١	العمليات الشخصية تتصل بشكل سليم.	٨١
٨٢	توظيف أسلوب المصنف اللغوي.	٨٢
٨٣	قوله للمسلم إلى طلبة الخلق سبحانه وتعالى.	٨٣
٨٤	قوله للتفكير بقرينة التعليم السهلة.	٨٤
٨٥	لكن المسلم من سماع الصوت أو التعليم.	٨٥
٨٦	لكن للمسلم من إنشاء العرض في أي وقت يشاء.	٨٦
٨٧	طريقة عرض التفويض مواكبة للدراسات الحديثة.	٨٧
٨٨	واحدة الزلّة.	٨٨
٨٩	سيرة الاستجابة للمسلم.	٨٩
٩٠	توضيح في أمثلة عرض المفردة.	٩٠
٩١	توضيح خاصة (مفردة المفردات وحيدة المفردات).	٩١
٩٢	تساعده على التعليم الذاتي.	٩٢
٩٣	توظيف أسلوب التعليم غير المباشر.	٩٣
٩٤	توضيح التوضيح على أساس المفردات بالصيغة للأطفال.	٩٤
٩٥	تسليم في كسر حاجر القرية لدى المسلم.	٩٥

تابع الملحق رقم (١)

الترقيمات	الملاحظات	٢
٢	لهم في الخطب على صورة الدرس	٩٦
٢	قسط الدرس التالي بالدرس السابق.	٩٧
٢	أبوي على أبواب عملية	٩٨
٢	معرض مصطلحات الدرس بالفيديو العربية والإنجليزية	٩٩
١	قراصي القروى القارنية بين الحسنين (الذكر والأنثى).	١٠٠
١	البيانات على الصور والأشكال واضحة.	١٠١
١	فكر المعلم من الحكم في حجم (قوى) الصور.	١٠٢
١	فكر المعلم من إعادة الصور عند الرغبة في ذلك.	١٠٣
١	فكر المعلم من استخدام العرض لتطبيع أو العرض حسب الإحصاء بين الأقران.	١٠٤
١	فكر المعلم من حرية الإحصاء بين أقران الدرس.	١٠٥
١	فكر المعلم من إعادة أي موضوع أو تجربة يربط في تعلمها.	١٠٦
١	قراصي الوقت عند عرض القارات أو المخرجه.	١٠٧
١	تمسي مهارة الاستكشاف لدى المعلم.	١٠٨
١	فكر المعلم من إدخال الإيجابية أو الإحصاء بين بدائل.	١٠٩
١	فكر المعلم من العودة لتوضيح الخطأ.	١١٠
١	وظائف أسلوب تحقيق صورة (مصحح، أخصمت، كمل، نجوم... إلخ).	١١١
١	فكر المعلم من إعادة إحصاء الإجابة الصحيحة في حال الخطأ.	١١٢
١	فكر المعلم من التجميع والتطبيق في مجالات مستندة وصورة.	١١٣
١	وظائف أسلوب المعلم المتكامل.	١١٤
١	تداعج بعض جوانب الصور لدى المعلمين.	١١٥
١	تخطب أكثر من حصة من حواس المعلم.	١١٦
١	تحت المعلم على ذلك أنه وتيسره.	١١٧
١	توقع في المعلومات التي يدرسها.	١١٨
١	توفر لائحة بالمصطلحات الجديدة.	١١٩
١	تفصيل على لائحة بترتيب الدرس.	١٢٠
١	تفصيل على أدوات عمل WORDQUESTS	١٢١
١	تفرض على المعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.	١٢٢
١	عرض السورة الثانية للتوالت أو الفصح.	١٢٣
١	تغير على دليل بين طريقة استخدامها.	١٢٤
١	لا تبالغ في توجيهات مساندة لتعلمها.	١٢٥

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو شادي، فاطمة الزهراء. تصميم مقررات للتعليم

الإلكتروني قابلة للاستعمال وذاتية التنقل،

مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ج

(٤)، (٢٠٠٨م) تم استعراضها بتاريخ

١٤٣١/٥/٢٣هـ على الرابط:

http://mansara.mans.edu.eg/mag/main_word.php

الأكلي، محمد سعد. برنامج كمبيوتر إلكتروني في مادة

قواعد اللغة العربية وأثره على اتجاهات تلاميذ

المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر

وتحصيلهم الدراسي. رسالة ماجستير غير

منشورة. قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة

القاهرة، ٢٠٠٨م.

الحيلة، محمد محمود. التصميم التعليمي نظرية وممارسة.

عمان: دار المسيرة، ١٩٩٩م.

الحان، بدر. استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة:

علي الموسوي وسالم الوائلي ومنى التيجي.

عمان: شعاع للنشر والعلوم، ٢٠٠٥م.

عطف الله، محمد جابر. تكنولوجيا

الوسائط المتعددة، (٢٠١٠م) تم استعراضه

بتاريخ ١ ذو القعدة ١٤٣١هـ، على الرابط:

<http://yomgedid.kenanaonline.com/topics/Education/posts/136941>

الدهش، منسأل. برامج التعليم الإلكتروني وسيلة

جديدة للتعليم يُنتظر منها الكثير، مجلة العالم

الترقيسي، ج (١٧٠)، ١٣ جمادى الثانية،

(١٤٢٧هـ).

الروبي، إيمان محمد. فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء

المعرفي في تنمية الاستجابات المفاهيمية في الفيزياء

ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات

الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه غير

منشورة. كلية التربية للبنات، ط١، الرياض،

٢٠٠٦م.

سعووس، أسليم وكورين، جولست. أساسيات

البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية

المجسرة. ترجمة: عبدالله الخليفة. ط١.

الرياض: مركز الطباعة والنشر بمعهد الإدارة

العامة، ١٩٩٩م.

الصالح، بدر عبدالله. التعليم الإلكتروني والتصميم

التعليمي: شراكة من أجل الجودة، المؤتمر

العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية

لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات -

جامعة عين شمس، «تكنولوجيا التعليم

الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة»،

الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الكتاب

السنوي، ج (٢)، م (١٥)، (٢٠٠٥م)،

ص ٥١٩ - ٥٤٩.

طلبة، أحمد السعيد. مواصفات المقررات الإلكترونية

- القار، إبراهيم عبد الوكيل. *مربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.
- فنديل، يس عبد الوهن. *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المضمون، العلاقة، التصنيف*. الرياض: دار النشر الدولي، ١٩٩٨م.
- المدهوي، فوزية عبدالله. *فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة القصيم، بريدة، القصيم، ١٤٣١هـ.
- المفخرة، عبد الله عثمان. *الحاسب والتعليم*. الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.
- _____، *دور الحاسب في تدريس الرياضيات*. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤١١هـ)، ص ١ - ٤٨.
- المفلح، عبدالله عبدالعزیز. *استراتيجية مقترحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية*. مجلة جامعة الملك سعود، ١٠م، العلوم التربوية والإسلامية (٢). الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ١٦٧ - ٣١٤.
- لتانيا: *المراجع الأجنبية*
- Becker, H. J. «Computer in Schools Today: Some Basic Considerations», *American Journal of Education*, 1 (1984), 23 - 37.
- طبقة معايير الجودة. *مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة القصيم*، ع (١) (٢٠٠٥م). تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/١/٧هـ على الرابط: http://mansvu.mans.edu.eg/mag/show_topic.php?id=3
- عبد العاطي، حسن الباق. *معايير منتجات المناقشة الإلكترونية (التصميم، الاستخدام، الإدارة، التقييم)*. مجلة للمعلوماتية الإلكترونية، ع (٢٥)، (١٤٣٠هـ). تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/١٠/٢٩هـ على الرابط: http://informatics.gov.sa/up/article_1257768272.pdf
- عبد المنعم (١٩٩٨م) *مقبس في عطف الله، محمد جابر*. *تكنولوجيا الوسائط المتعددة*، (٢٠١٠م). تم استعراضه بتاريخ ١ ذوالقعدة ١٤٣١هـ، على الرابط: <http://yomgedid.kemanaonline.com/topics/Education/posts/136941>
- عسوي، إبراهيم محمد. *واقع الحاسوب في وزارة المعارف بالملكة العربية السعودية*، في مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي، الواقع وآفاق التطوير* (١٤١٥هـ/١٩٩٤م)، ص ١٣١ - ١٦٩.
- العنزي، يوسف. *مقدمة في تصميم برامج الحاسب الآلي التعليمية*. مجلة التربية الكويت، ع (١)، (١٩٨٩م)، ص ١٣٧ - ١٥٣.
- الغريب، زاهر إسماعيل. *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

- retrospective view». *Prospects*, 3, (1987), 367 - 378
- Kapp , K ,and Neal, L.** «Blogging to learn and learning to blog», (2006). Retrieved, July 15, 2010, from:
<http://www.elearnamag.org/subpage.cfm?section=opinion&article=81-1>
- Micro Sift.** *Evaluator's Guide for Microcomputer - Based Instructional Packages* The International Council for Computers in Education, Eugene: Oregon, 1982.
- Ruffini, W.** «Systematic planning: The design of an educational web sites». *Educational Technology*, 40, (2), (2000), 58 - 64.
- Center for Educational Research and Innovation (CERI).** *Information technologies in education - The quest for quality software*. Paris. France: Organization for Economic Co - operation and Development, 1989.
- Conceicao - Runlee, S.& Daley, B.**
«Constructivist learning theory to web - based course design: an instructional design approach». *Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, Muncie, Indiana, U.S.A (2003). Retrieved, July 30 ,2010, from
<http://www.bsu.edu/teachers/departments/ed/d/conf/constructionism.html>
- Davidman, D.** «Learning style: The myth, the panacea, the wisdom». *Phi Delta Kappan*, 6 , (1981), 641 - 644.
- Dunn, K. and R. Dunn R.** «Dispelling outmoded beliefs about students learning». *Educational Leadership*, 1, (1987), 55 - 62.
- Friend, J.** «Classroom uses of computer: A

Characteristics of Quality Instructional Software from the Perspective of Saudi Educators and designing an Evaluation Form

Abdullah Abdulaziz Al - Hadlaq

Associate Professor, Computer Education,

College of Education, King Saud University

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code: 11451

E-mail: hadlaq88@gmail.com

(Received 3/2/1432H, accepted for publication 30/12/1432H.)

Keywords: Instructional software, quality software, evaluation form.

Abstract. This study aimed to identify the most important characteristics of quality instructional software from the perspective of Saudi educators, and then design an Evaluation Form accordingly. The study came up with a total of 125 features related to characteristics of quality instructional software, ranging in frequencies between one frequency and one hundred and two (1 - 110). The study results can be summarized as follows: The number of characteristics of quality instructional software that got 75 repeats or more were three, characteristics that got duplicates ranging between 50 and 74 repeats were four, characteristics that got duplicates ranging between 25 and 49 repeats were twelve, and finally characteristics that got duplicates less than 25 repeats were one hundred and six (106). Finally, Due to characteristics that had been reached reflect the views of twenty Saudi educators, they were guided in the process of designing a software Evaluation Form.

البركة في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)

وفاء بنت عبد الله الزاهي

أستاذة التفسير المساعد، باسم الجامعة الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب ٣٧٥٩٢ الرمز ١١٤٤٩

E-mail: d.w.21432@gmail.com

(قلم للنشر في ١٤٣٢/٧/٢ هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١٢/٣٠ هـ)

الكلمات المفتاحية: البركة، التنمية، النعمة، المساعدة، الثرية، الأمن الاجتماعي، التقوى.
ملخص البحث. البركة تعني كثرة الخير ونعمه واستقراره في شتى مجالات الحيات. ولذا فإن البركة لا تقتصر على ثروة مادية، بل هي بركة في كل شيء، فهي التي تديمه وتحفظه وتقيه. فمن خصائص البركة الثبات والاستمرار. استمرارها لا يعرف حدود الزمان والمكان، فهي باقية ممتدة إلى دار الخلود في الدار الآخرة. ولذا فإن التنمية التي تسعى إلى زيادة الحريات المتاحة أمام الناس لا سبيل للوصول إلى أهدافها إلا بهل البركة فاعلمتها التي تطلق منها، فتأخذ بأسباب تحصيلها، وتجنب موقفات وجودها. ولذا تصبح مشاريع التنمية مشاريع ناجحة وفاعلة وعظيمة للحيمة الكريمة، الأمر الذي ينعكس على أمن المجتمع ورفاهيته واستقراره.

ولما كانت البركة ذات أبعاد تنموية في حياة الناس، ولها أثر عظيم في تحقيق الأمن بمعناه الشامل، جاء خطاب القرآن الكريم ليبين معنى البركة، ويوضح حدودها ويظهر معالمها وسبل اكتسابها، وموانع الخسران منها، وفق مقاصد القرآن العظيم، لأن وجود البركة مرتبط بحسن الصلة بالله، وهذا ما يؤكد على أن الأمن بمعناه الشامل والتنمية المستدامة مرتبتهان بسلامة التوحيد، وصحة المعتقد واعتدال التفكير.

مقدمة

بين السنين والسبعين^(١)، وهي مدة قصيرة إذا ما قورنت

بأعمار الأمم السابقة، وبالتكاليف والأعمال التي

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد

وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد؛ لقد اقتضت حكمة

المولى - سبحانه وتعالى - جعل أعمار هذه الأمة ما

(١) جزء من حديث أبي هريرة أخرجه ابن ماجه، دت،

مرفوعاً في السنن ١٤١٥/٢، ج ٤٣٦.

- كلف بها العبد في حياته، مما يشعر أن الوقت لا يكفى للقيام بكل المسؤوليات، والعمر أقصر من أن يؤدي فيه جميع الحقوق والواجبات، ناهيك عن إنجاز آمال الإنسان في تحقيق كثير من مشاريعه ومخططاته التنموية. ولذا فإن الذين راعى هذه المسألة رعاية عظيمة، فربب الأجر العظيم على العمل القليل، وجعل البركة سنة عظيمة يحصل المرء من خلالها على منافع دينية ودنيوية بمقدار امتدادها عرضاً يتجاوز حدود المكان والزمان وهو الإنسان. ومن هنا كان تحصيل البركة هدفاً مقصوداً لذاته حتى يكون للعمل أثره، وتبقى منفعته في الأجيال المتعاقبة.
- ولما لاحظت حدوث القرآن الكريم عن البركة وعنايته بها، وأنها أصل عظيم يجب مراعاته عند وضع الخطط التنموية.. أحيت جميع الآيات التي تضمنت ذكر البركة ودراستها لمعرفة دلالات هذه الكلمة من خلال سياقها في النص القرآني، ومدى لارتباط البركة بمفهوم التنمية، وتحقيق أهداف الإنسان الشخصية والاجتماعية، وتعزيز قيم الأمن بمعناه الشامل..
- أهداف الدراسة
- تلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:
- ١ - بيان صيغ البركة ودلالاتها في القرآن الكريم.
 - ٢ - الكشف عن العلاقة بين حديث القرآن الكريم عن البركة وبين مقاصده.
 - ٣ - تأسيس مفهوم التنمية وسبل تحقيقها وفق
- الرؤية الشرعية.
- ٤ - دعم مسيرة الخطاب الديني المعاصر من خلال إبراز أثر تطبيق المفاهيم الشرعية في معالجة القضايا المعاصرة.
 - ٥ - بيان المنهج الوسطي في تحقيق البركة في ضوء القرآن الكريم.
 - ٦ - التعرف على الوسائل الشرعية في تحصيل البركة.
- تساؤلات الدراسة
- ١ - ما المعاني التي دلت عليها صيغ البركة في القرآن الكريم؟
 - ٢ - هل هناك علاقة بين مقاصد القرآن وبين حديثه عن البركة؟
 - ٣ - متى تكون البركة مطلقة ومتى تكون مقيدة؟
 - ٤ - كيف تُؤصل قضايا التنمية من خلال مفهوم البركة؟
 - ٥ - كيف تتحقق الوسطية في فهم وطلب البركة؟
 - ٦ - ما هي القواعد العامة التي تضمن تحقق البركة؟
- منهج الدراسة
- انتمت الدراسة منهج التفسير الموضوعي في دراسة آيات البركة في القرآن الكريم، من خلال أحد أنواع التفسير الموضوعي؛ وهو التفسير الموضوعي

على محمود وعلى آل محمود: أهد له ما أعطيت من التشريف والكرامة. والبروك الزوم والثبوت. ويوصف بها كل شيء لزمه وثبت فيه خير البهي. والبركة كالحوض والجمع البركة. يقال: سميت بذلك لإقامة الماء. ورجل مبترك: مُعتد على شيء ملح.

وليس لضلها اسم معروف، فلذلك يقال: قليل البركة.

٢ - النماء والزيادة

البركة محركة: النماء والزيادة، ويريك: مبارك فيه. ويارك الله الشيء ويارك فيه عليه: وضع فيه البركة. وبركة الله: علو على كل حال. وعن ابن عباس: البركة: الكثرة في كل خير. وإلى هذه الزيادة أشير بما روي أنه: لا ينقص مال من بركة، لا إلى نقصان المحسوس.

والعلاقة بين الثبات والزيادة أن الزيادة مترتبة على الثبات وجوداً وعلماً، فلا زيادة بلا ثبات. أما الثبات فلا يلزم منه الزيادة والنماء.

والفرق بين البركة والزيادة: أن البركة: هي الزيادة والتماء من حيث لا يوجد بالחס ظاهراً، فإذا عهد من الشيء هذا للمنى خالياً عن الحس قيل: هذه بركة.

٣ - السعادة

قال الفراء في قوله: ﴿رَحِمْتَ اللَّهُ وَرَحِمْتُهُ عَلَيْهِ﴾ (هود: ٧٣) قال: البركات السعادة. والتبريك: الدعاء بها. لأن رغبة العيش وسعته وزيدته سبب من أسباب السعادة ومظهر من مظاهرها.

لمصطلح القرآني أو للمفردة القرآنية. باختصار لفظه البركة في القرآن الكريم وتبع الآيات الواردة فيها، وجمعها وتفسيرها، ومحاولة استخدام دلالة هذه الكلمة من خلال استخدام القرآن لها^{٢٢}.

موضوعات الدراسة

- المبحث الأول: معنى البركة في اللغة.
- المبحث الثاني: صيغ البركة في القرآن الكريم.
- المبحث الثالث: المعاني التي دلت عليها صيغ البركة.
- المبحث الرابع: تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة.
- المبحث الخامس: وسطيّة الفهم لمعنى البركة.
- المبحث السادس: الوسائل الشرعية في تحصيل البركة.
- الخاتمة.
- النتائج والتوصيات.
- المصادر والمراجع.

المبحث الأول

معنى البركة في اللغة

يرجع اشتقاق كلمة (البركة) من الفعل (برك) وهي تطلق في اللغة على عدة معانٍ متقاربة؛ منها:

١ - الثبوت والديموم والمواظبة

فالبايـه والراء والكاف أصل واحد، وهو ثبات الشيء. ثم يفرع فروعاً يقارب بعضها بعضاً^{٢٣}. وبارك

(٢) انظر: سلم، ١٤٦٠هـ، ص ٣٣.

(٣) ابن فارس، ١٤١١هـ، ١/٢٣٧.

- وقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَآذِكُمْ مَنَازِلَ أَوْلَآئِكَ الْفَأَمَّا لَكُم مِّنْكَوْنُ﴾ (الأنبياء: ٥٠).

- وقوله تعالى: ﴿يَحْتَبِ أَوْلَآئِكَ لِكُلِّ مَنَزَلٍ لِّبَنِي إِسْرَآءِيلَ مَا يَنْبَغُ لَهُمْ وَأَلْهَمَهُمُ الْإِسْلَامَ﴾ (ص: ٢٩).

- وقوله تعالى: ﴿إِنَّ أَوَّلَ نَسْرٍ وَضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي رَجَعْنَا مَنَازِلَ هَؤُلَاءِ لِلْعَالَمِينَ﴾ (آل عمران: ٩٦).

- وقوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا مَنَازِلَ لِّكُلِّ مَا سَكَنَتْ وَأَوَّسَىٰ بِالْعَلَاءِ وَالْأَرْكَانِ مَا قَسَمْتَ خَيًْا﴾ (مريم: ٣٦).

- وقوله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ أَرِنِي مَنَازِلَ مَا كُنْتَ تَعْلَمُ﴾ (النور: ٢٩).

- وقوله تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً مُّبَارَكًا فَأَنبَتْنَا بِهِ جَنَّاتٍ وَحَبَّ الْحَصِيدِ﴾ (ق: ٩).

- وقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنزَلْنَا مَاءً وَالْأَرْضَ مَتْلُ ثَوْبٍ. كَيْفَ تَكُونُ لَهَا مِصْبَاحٌ أَلَمْ تَجْعَلْ لَهَا جَانِبًا أَلَمْ تَجْعَلْ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرٍ مُّبَارَكٍ زَيْتُونَةٍ...﴾ (النور: ٣٥).

- وقوله تعالى: ﴿فَسَلِّمُوا عَلَآ أَهْلِهَا خَيْرَ بَيْنِ جَدِّهِمْ أَوْ مَنَزَعَةٍ طَيِّبَةٍ سَكَنَ فِيهَا نَبِيُّ اللَّهِ لَعَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (النور: ٦١).

- وقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَرْسَلْنَا فِي لَيْلَةِ مَنَزَلٍ إِنَّا كُنَّا مُنْذِرِينَ﴾ (الدخان: ٣).

- وقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَظْوَى الْأَوْدَاقِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَن يَسْمُوعَى

لَيْلَ أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْمَطْمُوحِ﴾ (التقص: ٣٠).

المبحث الثالث

المعاني التي دلت عليها صيغ البركة

بالنظر في مجموع تلك الصيغ من خلال ورودها في سياق النص القرآني يمكن تلخيص بعض المعاني التي دلت عليها تلك الصيغ فيما يلي:

أولاً: صيغ البركة الخاصة بالله تعالى

للبركة التي تضاف لله تعالى صيغتان هما:

• صيغة (مبارك):

على وزن تفاعل من البركة وهي النماء والزيادة، أي: البركة تكسب وتقال بذكره^(٥). فالبركة تضاف إليه على هذه الصيغة إضافة الرحمة والعزة^(٦) فهي لا تطلق إلا على الله تعالى ولا تسب إلا إليه سبحانه.

قال أبو حيان: (قال ابن عباس أيضاً والحسن والنخعي: هو من البركة وهي التزايد في الخير من قبله. فللعنى: زاد خيره وعطاؤه وكثر، وعلى هذا يكون صفة فعل)^(٧).

قال ابن القيم: (وحيثما لفظت البركة كثرة التحير ودوامه، ولا أحد أحق بذلك وصفًا ولعلنا منه تبارك وتعالى، وتفسير السلف يدور على هذين

(٥) البكري، ١٤١٧هـ، ٣٣٦/٣.

(٦) انظر: ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٢/٦٨٧ - ٦٨٠.

(٧) أبو حيان الأندلسي، ١٤١٢هـ، ٦/٤٤٠.

الْأَرْضِ قَرَارًا وَالسَّمَاءِ بِنَاءً وَسَوَّيْتُمْ فَأَحْسَنَ صُورَكُمْ
وَرَزَقْنَاكُمْ مِنَ السَّمَاءِ دَائِمَةً إِنَّكُمْ عِنْدَ رَبِّكُمْ فَبَارِكُوا لِلَّهِ رَبِّ
الْعَالَمِينَ ﴿١٦٤﴾ (غافر: ١٦٤).

فالأيات يثبت قصة خلق بني آدم وتاريخها وتطور نشأتها، داعية بذلك الإنسان إلى الرجوع إلى نفسه، والتدقيق في خلقه ليتعرف على قدرة الله تعالى، وكمال إحسانه، وأنه بدون مباركته - عز وجل - في خلقه لا يتحقق للإنسان النمو والتربية التي تحفظ له البقاء والنشأة الحسنة ليخرج الإنسان إلى الدنيا متكامل الخلق حسن الصورة، قادرا على الانطلاق في مناكب الأرض يستخرج خيرها، ويستثمر ثرواتها بما يعود عليه برغد العيش وهنائه.

فالمختص الله عز وجل بصفة (تبارك) يقتضي أن لا تطلب البركة إلا منه وحده، فهو المختص بذلك - سبحانه وتعالى -، ولما كانت البركة تحصل عند ذكر اسمه كما في قوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ اسْمُ رَبِّكَ ذِي الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن: ٧٨)، فالتسمية سبب في فتح الله تعالى على عبده وتيسير أمره، كما أنها تحفظ العبد من وسوسة الشيطان وشده - فمن رجل كان رديف النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: عثر بالنبي - صلى الله عليه وسلم - حماره، فقلت: تمس الشيطان، فقال النبي - صلى الله عليه وسلم -: ولا تقل: تمس الشيطان، فإنك إذا قلت تمس الشيطان، تعظم وقال: بخوتي صرخته، وإذا قلت باسم الله،

المعنيين، وهما متلازمان، لكن الألفاظ باللفظة معنى الوصف لا الفعل، فإنه فعل لازم مثل تعالى وتقدس وتعظم. ومثل هذه الألفاظ ليس معناها أنه جعل غيره عاليا ولا قدوسا ولا عظيما، وهذا عما لا يحتمله اللفظ بوجه، وإنما معناها في نفس من نسبت إليه فهو للمعالي المتقدس في نفسه، فلكذلك (تبارك) لا يصح معناه يبارك في غيره، وأين أحدهما من الآخر لفظا ومعنى، وهذا لازم وهذا متعد، فعلمت أن من فسر (تبارك) بمعنى: ألقى البركة ويبارك في غيره لم يصعب معناها، وإن كان هذا من لوازم كونه تعالى متباركا، فتبارك من باب مجد، واجد ككرة صفات الجلال والكمال والسعة والفضل. ويبارك من باب أعطى وأنعم ولما كان للتعدي في ذلك يستلزم اللازم من غير عكس فسر من فسر من السلف اللفظة بالتعدي ليعظم المعنيين، فقال: مجيء البركة كلها من قبله، وهذا فرع على تباركه في نفسه^{١٦٥}.

ومن عظيم هذه الصفة لله تعالى ختم بها بعض الآيات التي تتضمن بيان عظم فضل الله تعالى على خلقه، وسعة رحمته وامتنانه كقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سَلْسَلٍ مِّنْ طِينٍ ۚ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُفُوسًا ۚ قَرَارًا ۚ رَبِّكَ أَكْبَرُ ۚ ثُمَّ خَلَقْنَا الْمَلَكَةَ فَخَلَقْنَا الْمَلَكَةَ نُفُوسًا ۚ فَخَلَقْنَا النَّفْسَ عَظِيمًا فَكَرَرْنَا الْبَيْتَ حَتَّىٰ تُرَافِقَ أَهْلًا ۚ إِنَّهُ خَلَقَ قَبَارِكَةَ اللَّهِ أَحْسَنَ الْخَلْقِينَ ۚ (سورة: ١٦ - ١٧).

وقوله تعالى في حافر: ﴿ اللَّهُ الْبَرُّ الْكَرِيمُ ۚ جَمَلٌ لَّكُمْ ۚ

قال ابن منظور: (وبارك الله الشيء وبارك فيه عليه: وضع فيه البركة^{٩٩}). أي أكثر خيره وزاده وأدامه. فالبركة على هذا هبة من الله تعالى وليست مكسبة، يتفضل بها - عز وجل - على من يشاء من عباده، أو يخص بها ما يشاء من مخلوقاته، وفق علمه وحكمته - عز وجل -، وما دامت بيده سبحانه فلا يجوز أن تطلب البركة إلا منه وحده، ووفق السبل التي شرعها - سبحانه وتعالى -.

ثانياً: أنواع البركة

البركة التي جعلها الله تعالى في خلقه، وتفضل بها عليهم نوعان:

• النوع الأول: بركة مطلقة:

وهي البركة التي جعلها الله تعالى في الخلق والتكوين، وبها تتعدد منافع المخلوقات وتعتدل مسيرتها ويبقى نفعها الذي خلقت من أجله فلا يمتريها الخلل ولا الاضمحلال إلى أن يشاء الله تعالى كما قال سبحانه: ﴿إِنَّ رَبَّكُمْ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ يُغْضِي اللَّيْلُ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ وَالنُّجُومُ يَسْجُدُونَ لَهُ الْإِنسَانُ أَلَّا لَهُ مُقْتَدِرًا وَأَلَّا تَعْلَمَ أَنَّ رَبَّهُ الْمُسْتَكِينُ﴾ (الاحزاب: ٥٤).

وقال تعالى عن الأرض: ﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا رِجَافَيْنِ مِثْلَ الْقَوَائِمِ وَمَا يَدْرِي أَلَأَنبَاءُ سَوَاءٍ أَمْ لَأَسَاءِلَ﴾ (فصلت: ١٠). فقلوله: ﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا﴾، أي إن الله تعالى

تصاغر حتى يصير مثل الذبالة^{١٠٠}. وهذا من عظم بركة اسمه - عز وجل - لكل ما ذكر عليه بورك فيه، وكل ما أغلبي منه نزهت منه البركة، فالليحة إذا لم يذكر عليها اسمه كانت ميتة، وإن كان طعاماً شارك صاحبه فيه الشيطان، وهكذا فإن ذكر اسم الله تعالى عند بدء القيام بالعمل سبب عظيم من أسباب جلب البركة فيه، حيث يتيسر أداء العمل، ويفتح الله تعالى لعبده من أبواب الخير والتوفيق والإحسان ما يجد به ثمرات عمله الذي يؤديه.

قال ابن كثير: (فالشروع ذكر اسم الله في الشروع في ذلك كله تبركا وتيمناً، واستمعة على الإتمام والتقبل)^{١٠١}.

• صيغة (بارك):

وهذه الصيغة تدل على البركة للمضافة إلى الله تعالى إضافة مفعول إلى فاعله. قال تعالى في وصف المسجد الأقصى: ﴿الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ﴾ (الإسراء: ١)، فد(بارك) في الآية الكريمة تدل بنفسه، وقد يتعدى بأداة (على) كما قال - سبحانه وتعالى - عن إبراهيم وإسماعيل عليهما الصلاة والسلام: ﴿وَبَرَكْنَا عَلَيْهِمَا فِي إِسْحَاقَ﴾ (الصافات: ١١٣). أو بأداة (في) كما قال تعالى عن خلق الأرض: ﴿وَبَرَكْنَا فِيهَا﴾ (فصلت: ١٠)، والمفعول (مبارك).

(٩) أخرجه أحمد (١٩٩/٣٤) ح (٢٠٥٩٢)، وهو حديث صحيح كما حكم عليه علق الجزء (٣٤) من السنة (ابن حبل، ١٤٢٩هـ).

(١٠) ابن كثير، ص ١/١٩٧.

(١١) انظر: ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة برك.

يعول عليها عند الطلب، وانتزاعها من العمل مهله كبير لأمن الفرد والمجتمع، وسبب من أسباب جعل الفائدة والمال على الإنسان قليلة بالنسبة لما يئله من جهد ووقت في تحصيل الخير والتعم بوفركه ويقالته واستمراره، ونزول البلاء من لحظ وجوع وقلة موارد أو زيادة الأسعار وعدم تحقق الكفاية من الرزق راجع في حقيقته إلى انتزاع البركة المقتيدة، وليس لنقص أصل البركة التي أوجدها الله تعالى في الأرض. وهذا أصل عظيم يجب التظن له عند طرح برامج معالجة مشكلات الفقر ونقص الثروة وسوء توزيعها، فنقص الثروة في مكان ما إنما هو ناشئ عن غياب مراعاة تحقق البركة المقتيدة، والتهاون في مباشرة أسباب مواضعها يسر الأنظمة والقوانين المخالفة لشرع الله تعالى وتوجيهاته التي أمر بها أو نهى عنها، ومن لم يحكم بما أنزل الله تعالى لا بد أن يقع في الظلم والجور والاعتداء والبعد عن سبيل الخير والحق والاعتدال كما قال تعالى:

﴿ وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾

(المائدة: ٤٥)

فالحكم بشرع الله تعالى، وسن الأنظمة المختلفة وفق ضوابط شرعه هي الضمان لوجود العدل في كافة جوانب الحياة، الأمر الذي يعزز قيم الخير، وينشر آثاره بين الناس، مما يجعلهم ينعمون بالأمن والاستقرار الذي يمكنهم من بذل المعروف والتعاون على بناء مجتمعهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالتقدم والرفي والازدهار الحضاري في أرقى معانيه.

(البقرة: ٢٧٦)، وبحق الربا إقتضاه، وقوله: ﴿وَيُرِي الصَّدَقَاتِ﴾، أي إن الله تعالى يضاعف أجرهما، يربها وينميها له ويبارك فيها...^(١٦)

وقد جاءت المقارنة بين نتيجة عمل المؤمن وعمل الكافر فقال تعالى: ﴿يَوْمَ يُؤْتَى الْمُتَّقِينَ لَا يُلَاقُونَهُمْ فِيهَا نَجْمٌ كَالْجُذَيْفَةِ وَفُتُوهُنَ كَالْجُذَيْفَةِ لَا يُفْتَنُونَ بِشَيْءٍ وَلَا يُلَاقُونَ فِيهَا كَلًّا وَلَا يُنَادُوا لِلْإِثْمِ لِإِثْمِهِمْ لَسَوْفَ يُكَفَّرُ عَنْهُمْ وَهُمْ يُفْتَنُونَ﴾ (الفرقان: ٢٢-٢٤).

قال ابن كثير: (وهذا يوم القيامة، حين يحاسب الله العباد على ما عملوه من خير وشر، فأخبر أنه لا يتحصل لبدلاء للمشركين من الأعمال التي ظنوا أنها متجنية لهم - شيء -؛ وذلك لأنها فعلت الشرط الشرعي، إما الإخلاص فيها، وإما المتابعة لشرع الله. فكل عمل لا يكون خالصاً وعلى الشريعة المرضية، فهو باطل. فأعمال الكفار لا تخلو من واحد من هذين، وقد تجمعهما معا، فتكون أهد من القبول حينئذ).^(١٧)

وذلك كقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة: ٢٢٠). وإذا جاءته آفة غائلة، لم يخشع لها شيئا، وَوَدَّ اللَّهُ عَذَابَهُمْ فَوَقَدَهُمْ جَسَدًا وَأَقْبَسَ نَارًا (النور: ٢٩).

إن البركة المقتيدة هي البركة المقصودة والتي

(١٦) الطبري، ١٤١٨هـ، ١٠٥/٣.

(١٧) ابن كثير، ص ١١/٦.

ثالثاً: البركة وتحقيق الأمن الجمعي

تميز الإسلام بتحية البركة التي تتضمن ترسيخ قيم السلام في نفوس المسلمين، وتجعله القاعدة التي تبني عليها العلاقات بين الناس، لذلك رتب الأجر العظيم على إنشاء السلام وأوصى به.. فالسلام منهج رباني شرعه الله تعالى بين المؤمنين عند اللقاء، ووصفه - عز وجل - بالبركة لثبوت الخير فيه ودوامه وزيادته. قال تعالى: ﴿ فَسَلِّمُوا عَلَى أَنْفُسِكُمْ غَيْرَ مِمَّنْ جَدَّ اللَّهُ مُبَرَّكَةً طَيِّبَةً ۚ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (النور: ٦١)، فالسلام تحية من الله تعالى لأنه يتضمن الدعاء للآخرين بالحياة والبقاء، وفي ذلك استجلاب مودة المؤمنين بعضهم مع بعض حتى يكونوا على قلب واحد، فينفي عنهم الأحقاد والضغائن المسببة للنزاع والشقاق وما يترتب عليها من فوات الخير والأجر العظيم، ولذلك كانت طيبة لأن سامعها يستلطف سامعها^(١٨).

قال ابن القيم: (لقد شرعت التحية متضمنة للثلاثة قنوله سلام عليكم يتضمن السلامة من الشر وقوله ورحمة الله يتضمن حصول الخير وقوله ويركاه يتضمن دوامه وثباته كما هو موضوع لفظ البركة وهو كثرة الخير واستمراره)^(١٩).

تعزيز العلاقات الاجتماعية وتعميق أواصر المحبة بين الناس مطلب شرعي وقيمة أساسية ينبغي عليها

تحقيق مصالح المجتمع، لأنها البيئة الصالحة والمفضل الطبيعي ل تنمية قيمة الانتماء التي بها يحفظ أمن المجتمع واستقراره ورغد عيشه. والإنسان بطبعه يحب الاجتماع مع بني جنسه، ولا يجد مسعاده وزاحته إلا في ظل علاقات حميمة قوية تربطه بمن حوله تدفعه للتعاون معهم على الخير ولذلك ما يمكن بلذله لأجل مصلحة الجماعة والرفي يستورها ورفاهيتها. ولا يخالف ذلك إلا من اتكست لظرفه، أو اضطربت نفسه، وضعف تفكيره وفهمه إن إنشاء السلام يسهم في تعزيز قيمة الخير ويوصل معانيها بين الناس عما يثمر المحبة ويتآلف القلوب وتبقى حال التواصل وحباله بمنتهى بين الأجيال..

قال الراغب: (التحية أن يقال حيالك الله أي جعل لك حياة وذلك إخبار، ثم يجعل دعاء. ويقال حيًا فلان فلاناً تحية: إذا قال له ذلك، وأصل التحية من الحياة ثم جعل ذلك دعاء تحية لكون جميعه غير خارج عن حصول الحياة، أو سبب حياة إما في الدنيا وإما في الآخرة، ومنه التحيات لله)^(٢٠).

إن هذه التحية إحدى خصائص الإسلام، ومن خلالها تسود الأخوة والمحبة فتتعمق العلاقات الاجتماعية ويشيع السلام والأمن الاجتماعي بين الناس فمن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «والذي نفسي بيده لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنون حتى تحبوا، أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام

(١٨) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٣١٣/١٢.

(١٩) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٤٠٤/٢.

(٢٠) الراغب الأصفهاني، ص ١٤٠.

الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والعلاقات الخارجية.

وللتمية مفهومها الواسع أهداف لا تقتصر على الأهداف الاقتصادية، بل تمتد لها إلى أهداف أخرى غير اقتصادية، والسعي لتحقيق التنمية يعني العمل على جبهات متعددة في نفس الوقت لتحقيق تلك الأهداف، ومن أهم هذه الأهداف:

١ - زيادة إنتاج السلع والخدمات ذات القدرة على إشباع الحاجات الأساسية للبشر والتحرر من الفقر والعوز والجهل والمريض.

٢ - رفع مستوى الحياة البشرية وتوفير فرص أفضل لتحقيق الذات لكل البشر وتمكينهم من إطلاق طاقاتهم على العطاء والإبداع.

٣ - تحرير الإنسان من المهانة، وإفساح المجالات لممارسة الحريات والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحرير الاقتصاد من التبعية للاقتصاد الرأسمالي وزيادة درجة اعتماد المجتمع على ذاته، وتمكين المجتمع من السيطرة على شروط تجده وتطوره.

ولذا فإن التنمية في بلاد العالم الثالث تطرح هدفاً من القضايا من أبرزها ما يلي:

أ. قضية التنمية المستقلة وتعني إحداث تغيير جوهري في الوضع غير المتكافئ للدولة النامية من خلال تطوير عناصر القوة الذاتية للمجتمع، ورفع درجة الاعتماد على القدرات الوطنية إلى أقصى حد مستطاع في تحقيق التنمية، لأن ذلك سيزيد حصانة

بينكم^(٦١)، ولذا كانت من أعظم الأعمال في الإسلام، وأكد عليها النبي - صلى الله عليه وسلم - وجعلها من حق المسلم على أخيه المسلم.

فمن أبي هريرة - رضي الله عنه - أن رسول الله - صلى الله عليه وسلم - قال: «حق المسلم على المسلم ست قبل: ما هن يا رسول الله؟ قال: إذا لقته فسلم عليه. وإذا دعاك فأجبه. وإذا استنصحك فانصح له. وإذا عطس فحمد الله فسمته. وإذا مرض فعده. وإذا مات فاتبعه»^(٦٢).

وَعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو - رضي الله عنهما - أَنَّ رَجُلًا سَأَلَ النَّبِيَّ - صلى الله عليه وسلم -: «أَيُّ الْإِسْلَامِ خَيْرٌ قَالَ تَعْلِيمُ الْعَلَامِ وَتَقَرُّرُ السَّلَامِ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ»^(٦٣).

المبحث الرابع

تأصيل لقضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة

قبل الكشف عن تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة، وأثر البركة في تحقيق أهداف التنمية لابد من وقفة قصيرة تتعلق ببيان معنى التنمية وبيان أبرز قضاياها التي تحدث عنها المتخصصون في الدراسات التنموية.

فالتنمية ظاهرة تتضمن حدوث تغيير في البياكل

(٦١) مسلم، ممت، ٧٤/١، ح ٩٣.

(٦٢) مسلم، ممت، ٣٩/٤، ح ٥.

(٦٣) البخاري، ١٤١٠، ١٣/١، ح ١٢.

حول البشر من خلال اتفاههم بقدراتهم وبالتحسينات فيها سواء في مجال العمل أو التمتع بوقت الفراغ. فالتمية البشرية تعني توسيع الخيارات أمام الناس بتمكينهم من الحصول على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، وتمكينهم من العيش حياة طويلة خالية من الملل، ومن أن اكتساب للمارف التي تطور قدراتهم وتساعدهم على تحقيق إمكاناتهم الكامنة وبناء ثقتهم بأنفسهم وتمكنهم من العيش بكرامة والشعور بالإعزاز واحترام الذات.^{٢٤}

هـ. قضية الحكم وتعلق بمباشرة السلطات أو الصلاحيات السياسية والاقتصادية والإدارية في إدارة شئون المجتمع والدولة على المستويات كافة، كما إنه يتناول الآليات والعمليات والعلاقات والمؤسسات التي تمكن الفرد والجماعة من التعبير عن حقوقهم والتمتع بها، وأداء التزاماتهم، وتسوية خلافاتهم، ولذا فإن مفهوم الحكم يركز على بناء أو تحسين القدرات على مستوى البيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وعلى مستوى الحكم المحلي، وعلى مستوى منظمات المجتمع المدني، وعلى مستوى القطاع الخاص العام.

وهكذا نخلص إلى أن التخطيط للتمية لا بد أن ينطلق من منطقتين؛ أحدهما: منطلق يبدأ بالإنسان فيحرره من التمية والخنوص لشيره، ويطلق طاقاته الإبداعية لعمارة الأرض، بما يعود على الفرد والمجتمع بالخير والأمن ورخد العيش. وهذا في الواقع لن يحدث

المجتمع ضد الهيمنة الأجنبية، كما إنها ستسهم في تحرير الطاقات الكامنة للمواطنين وإطلاق قدراتهم المخبوسة على المطاء والإبداع ويعمل اعتماد التنمية على الطاقات البشرية. فالإنسان في مفهوم التنمية المستقلة هاية التنمية وهدفها فلا بد أن تولي التنمية المستقلة اهتماما كبيرا للبشر وتطوير قدراتهم على الابتكار والإبداع واستعادة ثقتهم بأنفسهم التي ضيها الاستعمار، ويزيها بوجه خاص إعادة تشكيل برامج التعليم والثقافة لنهم قيم العمل المنتج وبناء روح المشاركة وإيقاظ الضمير الوطني.

ب. التمية المطردة وهي تلك التنمية التي تؤمن إشباع حاجات الأجيال الحاضرة دون الانتفاص من قدرة الأجيال المقبلة على الوفاء بحاجاتها. والسيل إلى ذلك تنمية قاعدة الموارد الحالية، وأي خطط لتحسين البيئة يجب أن تتضمن برامج للحد من الفقر في البلدان النامية، باعتباره سببا مباشرا من أسباب تخريب البيئة وتآكل قاعدة النمو في الحاضر والمستقبل.

ج. قضية الحريات والمشاركة الديمقراطية: إن التنمية لا تتم بصورتها الصحيحة الفاعلة إلا بالسمي إلى إشراك جميع أفراد المجتمع في اتخاذ القرار الذي يسهم ويس حياتهم وحياة أبنائهم، وتلك يعمل الجميع يتجه تميز برامج التنمية ويسمى لتحقيق أهدافها، ويحفظ المجتمع من انتشار الفساد، أو استئثار مراكز القوى بمنافع التنمية لصالحها.

د. قضية تنمية البشر، فالتمية البشرية تتمحور

(٢٤) العسوي، ١٤٢٠هـ، ص ١٨ وما بعدها.

والثالث: أن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، ولذا فإن التنمية البشرية تطرح ثلاث قضايا أساسية متداخلة وهي: (التربية، والصحة، والاقتصاد) إلا أن التربية هي القاعدة التي تقوم عليها القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها، بمعنى أن التربية تظل القوة المسيطرة على العمليات التنموية من خلال عملياتها وطيبتها وعلاقتها بالمجتمع^{٢٥} - ومنى كانت كفاءة النظام التربوي دون المستوى المنشود ويعاني من مشكلات وصعوبات فإن آثار ذلك سينعكس على تحقق أهداف التنمية، فالتنمية مرهونة بقدرة النظام التربوي على أداء وظائفه تجاه مطالب المجتمع. ومن هنا كان لابد من إعادة النظر في مواصفات البرامج التربوية المطروحة ومدى استيفائها للشروط التي من خلالها تتحقق التنمية الدائمة، إذ لا بد أن تكون البرامج التربوية الصحيحة التي من خلالها نضمن تحقق أهداف التنمية ببرامج تراعي شروط وجود البركة للتيقيد فيها. وذلك يكون من خلال مراعاة النقطتين التاليتين:

أولاً: مراعاة منهج التربية الذي ينبغي أن يعتمد عليه في بناء النظام التربوي.

فلابد أن يكون ذلك المنهج متسقاً مع شروط تحقق البركة داخل منظومة واحدة لا يتفك عنها، فلأن قلنا إن البركة بمناعتها المقيّد مرتّنه وجودها باتباع أوامر الله واجتناب نواهيه، فلا بد أن يكون المنهج التربوي

إلا بتحرير الإنسان من العبودية لغير الله تعالى، والانطلاق إلى فسحة التوحيد، ورحاب الإيمان. ولذلك أرسل الله الرسل وأنزل الكتب ليخرجوا الناس من الظلمات إلى النور بإذن الله تعالى.

والثاني: منطلق معنى بالأنظمة الضابطة لحياة الإنسان فيجعلها أنظمة عادلة بعيدة عن تطرف البشر ومزالق الأهواء، قادرة على جعل منهج الناس في حياتهم منهجاً واحداً واضحاً لا تناقض فيه أو تفرق، وذلك لا يكون إلا في طريق الإسلام الذي أمر الله باتباعه وحذر من الطرق الأخرى التي لا تحقق في نهايتها أي مكاسب أو نتائج صحيحة^{٢٦}، ومن ثم فإن خطط التنمية لا بد أن تحل محلها وتتجنبها وإلا فلن تصل التنمية إلى مرادها، وستجد عند ذلك أموالاً تنفق ومشاريع تفتتح ولكن مظاهر التنمية ضعيفة وأحوال المجتمع في تراجع مستمر.

والواقع إن هناك علاقة قوية بين معنى البركة من حيث إنها تتضمن وجود الخير ونماء وعدم إضمحلاله، وبين التنمية بما تقدم بيانه، وتلك العلاقة تتضح من وجهين: الوجه الأول: علاقة الغلام بين معنى البركة التي هي دوام الخير وزادته وبين أهداف التنمية.

فالتنمية عملية يتم بمقتضاها تغييرات في بنية المجتمع ووظائفه بما يحقق نضوجه. وهي تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، وهذه الخيارات تركيزها في ثلاثة ميادين: أحدها: أن يحمي الناس حياة طويلة خالية من العلل، والثاني: أن يكتسبوا المعرفة،

(٢٥) الفريح، ١٤٣٣هـ، ص ٢٦٢.

البَشَرِ فِي الدُّنْيَا، هُوَ مِنَ الْبَرَكَةِ وَهِيَ - بالتخريف -
النَّامُ وَالزِّيَادَةُ وَالسَّامَةُ النَّافِئَةُ كَبَرَكَةُ الْمَاءِ، وَمِنْ مَعَانِي
الْمَادَّةِ الثَّابِتِ وَالْاسْتِقْرَارُ كَبَرَكَةُ النِّجْرِ^(٣٦).

ولذا فإن تدبر القرآن الكريم وإتياع توجيهاته
وتزكية النفس وتربيتها وفق أسسه وقواعده، وإليه
التي ينشأ ووضعها أم بيان؛ هي السبيل لتحقيق البركة
في حياة العبد التي بها ينال أهله التتمية في جميع
مجالات الحياة كما قال تعالى: ﴿ وَفَعَدَّا يُحْسِبْ أَرْزَلْنَاهُ
مُبَارَكًا فَالْبُؤْرُوهُ وَأَفْكَوْا لَكُمْ تَرْحَمُونَ ﴾ (الأنعام: ١٥٥).
فقوله: ﴿ لَكُمْ تَرْحَمُونَ ﴾ جعل الله تعالى الإتياع
والتقوى التي تتضمن مراقبة الله تعالى في السر والعلانية
بالتزام عبادته علة وجود الرحمة التي تشمل كل خير
يناله العبد، من التوفيق والتيسير والفتح والتمكين
وغيرها من وجوه رحمة الله على عبده، فالفاء في قوله:
﴿ فَالْبُؤْرُوهُ ﴾ لترتيب ما بعدها على ما قبلها، فإن بركة
هذا الكتاب وعظيم خيره ينالها العبد بحسب اتباعه
للقرآن الكريم^(٣٧).

قال مقاتل: (فهو بركة لمن آمن به)^(٣٨).

وبذلك صار تحقيق البركة في حياة الناس مقصداً
من مقاصد القرآن الكريم، فالقرآن ما نزل إلا للعمل
به والاحتكام إلى أوامره، ومن فعل ذلك صارت له
الرحمة ويلزم الله له في رزقه.

كذلك منطلقاً من البُدا ذمّه، بمعنى أن يكون منهجاً
تربوياً راتباً يهدي أصحابه إلى خير السبل للموصلة لله
- عز وجل - ولذلك جاءت رحمة الله تعالى بعباده
المؤمنين بإتزال القرآن العظيم الذي يرسم منهج التربية،
فيوضح حدوده، ويرزق معلمه، فمن هدي إليه هدي
لطريق الخير والنجاة والسعادة. فهو كتاب مبارك
والأخذ به ضمان حقيقي لحصول البركة. قال تعالى: ﴿
وَعَدَّا دِكْرُ مُبَارَكٍ أَرْزَلْنَاهُ أَفْكَوْا لَهُ سَكِرُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٠).

فالله تعالى خص القرآن بالبركة دون سائر
الكتب السابقة، فقال تعالى: ﴿ وَمَا فَذَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدِيمَةٍ
إِذْ قَالُوا مَا آتَاكَ عَلَى بَيْتِ بْنِ شَعْبَةَ فَلَمَّ مِنْ أَرْدَلٍ يُحْسِبُ
الَّذِي جَاءَ بِهِمْ مُوسَى نُورًا وَهُدًى لِنَاسٍ لَّجَعَلُونَهُمْ قَرَاطِيسَ
تُبَيِّنُهَا وَيُحْفَوْنَ كَيْمًا وَعَلَيْكُمْ مَا نَزَّلْنَا مِنْهُ أَحَدٌ وَلَا نَبَاؤُكُمْ^{٣٩}
فَلِإِنَّ اللَّهَ تَعَالَى فَزَعَهُمْ فِي خَوْفِهِمْ يَلْعَنُونَ ﴾ (الأنعام: ٩١).

ثم قال بعد أن وصف التوراة بالنور والهدى:
﴿ وَفَعَدَّا يُحْسِبْ أَرْزَلْنَاهُ مُبَارَكًا مُصَدِّقًا لِّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنْذِرَ
أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِ^{٤٠}
وَهُمْ عَلَى صَلَاحٍمْ خَتَامُكَوْنَ ﴾ (الأنعام: ٩٢)، فوصف
القرآن بالبركة دون التوراة؛ لأن القرآن أبقى من
التوراة وأكثر خيراً وفائدة وكمالاً وإحجازاً ولذا كان
ناسخاً لها ومهيئاً عليها.

قال محمد رشيد رضا: ﴿ مُبَارَكٌ ﴾ بَارَكَهُ اللَّهُ أَوْ
بَارَكَ فِيهِ بِمَا فَضَّلَ بِهِ مَا قَبْلَهُ مِنَ الْكُتُبِ فِي التَّنْظِيمِ
وَالْمَعْنَى، وَمِمَّا يَكُونُ مِنْ لَبَائِهِ وَتَفَالِهِ إِلَى آخِرِ عُمُرِهِ

(٣٦) علي رضا، ١٩٩٠م، ١١٦/٧.

(٣٧) العمادي، دت، ١٦٣/٣.

(٣٨) مقال الأزدي، ١٩٧٩م، ٣٧٩/١.

قال ابن عاشور: (والمبارك اسم مفعول من بَارَكَ، وبَارَكَ عليه وبَارَكَ فيه، وبَارَكَ له، إذا جعل له البركة. والبركة كثرة الخير ونماؤه، والقرآن مبارك لأنه يدل على الخير العظيم، فالبركة كناية به، فكانت البركة جعلت في أنفاظه، ولأن الله تعالى قد أودع فيه بركة لقارته المشتغل به بركة في الدنيا وفي الآخرة، ولأنه مشتمل على ما في العمل به كمال التقس وطهارتها بالمعارف النظرية ثم العملية. فكانت البركة ملازمة لقراءته وفهمه) ^(٢٩).

إن إثبات هذه الخصوصية - البركة - للقرآن الكريم فهي عما سواه من المناهج الربوية مهما نالت من الاستحصان والانتشار.. لأن بركة القرآن الكريم وما يتضمنه من منهج تربوي رباني تمثلت في مراعاة الشمولية والتوازن في أمور الدنيا والدن، وفي حياة الفرد والجماعة، وفي ظواهر الأمور وبواطنها، وفيما لا يحيط به وهي الإنسان أو علمه. كما قال تعالى: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾ (الملك: ١٤).

ثانياً: ربط مشاريع التنمية وأهدافها بمقصد القرآن الكريم في تحقيق النفع.

جعل الله تعالى سنة وجود البركات بمعنى بقاء الخير ونموه وتضاعف آثاره مرهونة بتقواه - عز وجل - والتي تعني تطبيق شرعه والاحتكام لكتابه، ففقدانها يفضي إلى هلاك الأمم وضياح المصالح، وحدثت الأزمات والكوارث الطبيعية. قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ

الْقُرْآنِ ءَامَنُوا وَآلَقُوا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ﴾ (الأعراف: ٩٦).

فأله تعالى وعد عباده المؤمنين المستعنين بفتح بركات السماء والأرض عليهم، وتوعد المكذبين بالهلاك ورفع الرحمة والبركة عنهم، ونزول العقوبات والهن بهم. ولم ترد صيغة البركة بالمفرد لأن في جمعها إبراز كثرتها وتنوعها وشمولها واستمرارها وبقيتها وتتابعها بلا انقطاع. وهي بركات مادية ومعنوية أرضية وسماوية ظاهرة وخفية فردية وجماعية.. فهناك من الاحتياجات للمبد ما لا يدركه علمه ولا يسهه طلبه يفضل الله به على عباده المؤمنين بركة منه وفضلاً.

قال ابن عاشور: (والفتح هنا استعارة للتمكين، كما تقدم في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا تَوَسَّأْنَا دُخِرُوا بِمَن فَتَحْنَا عَلَيْهِمُ ابْوَابَ جَنَّاتٍ خَافِضَةٍ إِلَى الْأَرْضِ فَرَحُوا بِمَآ أُوتُوا أَخَذْنَاهُمْ بِنِقْمَةٍ فَلَمَّا هُمْ سَاهُونَ﴾ (الأنعام: ٤٤). وتعلية فعل الفتح إلى البركات هنا استعارة مكنية بنشيبه البركات بالبيوت في الانضاح بما تحتويه، فهنا استعارتان مكنية وتبعية، وقرأ ابن عامر: (لفتحنا) بتشديد التاء وهو يفيد المبالغة. والبركات: جمع بركة، والمقصود من الجمع تعددها، باعتبار تعدد أصناف الأشياء المباركة) ^(٣٠).

(٣٠) ابن عاشور، دت، ٢٩/٩.

(٢٩) ابن عاشور، دت، ٣٦٩/٧ - ٣٧٠ ملخصاً.

بالبلاء الذي نزل بهم، وكيف صبرهم وبقوتهم. ﴿وَيَسْأَلُ الْكَافِرِينَ﴾، أي: أنه يقصصهم ويفنيهم^{٢٤}.

فلاستغفار والتوبة إلى الله تعالى والتزام أوامره ونواهيه هي الضمان لتحقيق أهداف التمية وحماية الإنسان من الأمراض والملل وما يسبب هلاكه، وهي أيضا السبيل لرغد العيش ونزول الخير كما قال تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَىٰ قُلْ يُؤْتُوا إِلَيْهِمْ حَسَنًا أَلَمْ يَكُنْ لَهُم مِّنْكُمْ آيَاتٌ أَن يَقُولُوا إِنَّا لَا نَفْقَهُ شَيْئًا مِّنْ كَلِمَتَيْهِ تَهْذِيلًا وَيَعْلَمُونَ أَنَّ الْمَرْءَ عَلَىٰ شَيْءٍ عَظِيمٍ﴾ (هود: ٥٢)، وقال تعالى: ﴿فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا ﴿١﴾ يُرْسِلُ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا ﴿٢﴾ وَتُسَبِّحُ لَهُ قُلُوبُ الْوُجَاهِ ﴿٣﴾ أَنَّهُ غَدَارًا ﴿٤﴾ وَإِنَّ رَبَّكُمُ الرَّحْمَنُ ﴿٥﴾ فَاسْتَغْفِرُوا لَهُمْ سَبْعِينَ مِائَةً أَلْفًا مَرَّةً وَسَبْعِينَ مِائَةً أَلْفًا مَرَّةً وَأَلْفًا مَرَّةً وَتَمْسُكُ بِوَصْفَةِ رَبِّكَ قُلُوبُ الْوُجَاهِ ﴿٦﴾ فَاسْتَغْفِرُوا لَهُمْ سَبْعِينَ مِائَةً أَلْفًا مَرَّةً وَسَبْعِينَ مِائَةً أَلْفًا مَرَّةً وَأَلْفًا مَرَّةً﴾ (سورة النور: ١٠-١٢).

الوجه الثاني: شمول البركة لأهداف التمية وعموم ألرها:

إن أهداف البركة المقيدة أكثر شمولاً وأضمن بقاءً وأعظم اتساعاً من أهداف التمية؛ وذلك لأسباب منها ما يلي:

١ - امتداد آثار البركة إلى أجيال متعاقبة، فإن صلاح الإنسان وخيريته تمتد آثارها إلى أبنائه في دار الكرامة حيث يوفون مقلداً في الجنة بسبب صلاح الآباء، وكذلك بصلاح الأبناء ودعاهم يرفع الآباء منازل في الجنة. ويدل على المعنى الأول قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَآلَهُمْ صَالِحٌ يَلْعَنُونَ﴾ (النساء: ١٣).

أَلْعَنَهُمْ رَبُّنَا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿١٤﴾﴾ (النور: ٢١)، ويدل على المعنى الثاني: ما رواه أبو هريرة قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: «إن الرجل لترفع درجته في الجنة فيقول أنى هذا؟ فيقال: باستغفار ولدك لك»^{٢٥}.

٢ - إنها تبرز قيمة إحسان وإتقان في أداء العمل، ونرسخ معالمها في أدائه، لأن البركة لا تتحقق في العمل إلا إذا التزم صاحبها بالوجه المشروع لقبول العمل وهو الإخلاص والتابعة، فمن شأن الإخلاص أن صاحبه يتمتع عند أداء العمل عن الرياء والسمعة التي تجعل الإنسان يركز على ظواهر الأمور ويقفل عن باطنها، فلا يفقه معنى القيم، نلغيك عن تفعلها في الواقع وسبل تحصيل رضى الله فيها، أما المتابعة للرسول - صلى الله عليه وسلم - عند أداء العمل فهي تحفظ العمل من التطرف في أدائه بحيث يتشدد الإنسان في تحسين عمله وإتقانه، أو يتهاون ويقصر ويفرط عند أداء عمله. وبهذا يكون شرطاً للتابعة والإخلاص ضماناً حقيقياً لجودة العمل، مما يجعله أهلاً للبركة، وأكثر نفعه لا تقطع حتى لو مات صاحبه بل يبقى يستفيد منه من خلفه، ويبقى أجر العمل مستمراً والإنسان تحت الثرى موارى في قبره، كما أخبر بذلك - صلى الله عليه وسلم - في قوله: «إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث صلة جارية وعلم ينتفع به وولد صالح يدعو له»^{٢٦}.

(٢٤) ابن ماجه، حد، ١٦٠٧/٢.

(٢٥) الترمذي، حد، ٦٦٠/٣.

(٢٦) الطبري، ١٤١٨ هـ، ٤٥١/٣.

— عليه الصلاة والسلام —. والمعرفة الدقيقة بالواجبات المتعلقة بما يقوم به من أعمال، وكيفية تنفيذها، وسبل إتقانها وتحسينها وتطويرها..

٥ — جعل البركة محوراً أساسياً ينطلق منه الإنسان في تنمية ذاته، وإصلاح واقعه، ورفع مستوى أدائه.

المبحث السادس

الوسائل الشرعية في تحصيل البركة

لتحصيل البركة سبل شرعية وردت في كتاب الله تعالى وستة رسولوه — صلى الله عليه وسلم — فمن تعلمها وعمل بها تحققت له البركة بإذن الله تعالى. ومن تلك الوسائل ما يلي:

أولاً: تحري الأوقات المباركة

إن تحري الأوقات القاضية التي ورد النص ببركتها، واغتنام ساعاتها بالعمل الصالح خير وسيلة لتحصيل البركة في حياة الإنسان. ولاشك أن خير وقت على الإطلاق ليلة القدر كما قال تعالى: ﴿وَالْمَكْتُبِ السَّحَرِ﴾ إِنَّ أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ ﴿إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ﴾ (القدر: ٢-٣).

قال السعدي: (هذا قسم بالقرآن على القرآن، فالقسم بالكتاب المبين لكل ما يحتاج إلى بيانه أنه أنزله ﴿فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ أي: كثيرة الخير والبركة وهي ليلة القدر التي هي خير من ألف شهر..... ثم إنه تعالى يقرر في ليلة القدر ما يكون في السنة، وكل هذا من غمام علمه وكمال حكمته وإتقانه حفظه واعتناؤه تعالى

يُنْتَبِهُ بِهِ وَيَتَذَكَّرُ وَالْفَنَاءُ يَأْتِي عَلَيْهِ .

والآخر: الجهل بأن البركة لا تنال إلا بالتخطيط والسعي من أجل تحصيلها، فيطلق من جهل هذا الأمر البركة على كل عمل يؤدي دون تخطيط أو سعي. فيقول في ذلك: أنا أسير في حياتي بالبركة، أو فعلت هذا بالبركة، أي بدون وعي واستيعاب للحلك العمل. ولا شك أن هذا يحجر على سبل تحقيق البركة. لأن الإخلاص لله تعالى في أداء العمل والالتزام لرسوله تستلزم الدقة والإتقان عند أدائه، والحد من الغفلة عن مفاسد العمل، ومبطلات فعه.

ثانياً: الوضعية في طلب البركة

إن منهج التوسط والاعتدال في طلب البركة يقتضي مراعاة ما يلي:

- ١ — طلب البركة من الله تعالى وفق ما شرع — عز وجل — لأنها لا تحصل إلا بفضلته ومته.
- ٢ — الحرص على السبل الشرعية التي تنال بها البركة مما جاء الدليل على أنها مباركة كالتبرك بشرب ماء زمزم، أو التبرك بالتعرض لماء المطر عند نزوله.
- ٣ — العلم بأن البركة تزيد بزيادة الطاعة وتنقص بنقصها.

٤ — ترك انتهاون بتحري بركة الممثل والتي تتحقق بالحرص على إتقان العمل وتحسينه تحسناً موافقاً لما يحبه الله ويرضاه، وهذا لا يتحقق إلا بمعالجة النفس من داء الرياء والشرك، وموافقة الظاهر لسنة المصطفى

واختير بالتحصب والأشجار والثمار والمياه. كما عليه جمهور العلماء^(٤٠).

وقال ابن عاشور: (وكون البركة حوله كناية عن حصول البركة فيه بالأولى، لأنها إذا حصلت حوله فقد تجاوزت ما فيه؛ ففيه لطيفة التلازم، ولطيفة فعوى الخطاب، ولطيفة المبالغة بالتكثير)^(٤١).

أما البيت المحرام فقد عظمه الله تعالى وخصه بخصائص لا يشاركه فيها شيء فقال تعالى: ﴿إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ﴾ (آل عمران: ٩٦)، وقوله تعالى: ﴿سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَرُ بِمَنَاجِرِهِ لَمَّا رَسَمَ الْمَشْجِدَ الْحَرَامَ إِلَى الْمَشْجِدِ الْأَقْصَا الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ لِقُرْبِهِ﴾ (الإسراء: ١). فالعبادة فيها سبيل عظيم لنيل البركة في حياة الإنسان؛ لأن أجر العبادة مضاعف، ومن ثم كانت آثار تلك العبادة على العبد أعظم وأكمل.

فالبيت الأقصى أرضه مقدسة وتبلى من السواحل الشرقية الشمالية للبحر الأحمر وتنتهي إلى سواحل بحر الروم وهو البحر المتوسط وإلى حدود العراق وحدود بلاد العرب وحدود بلاد الترك^(٤٢)، وفي هذه البقعة المباركة كلم الله - عز وجل - فيها موسى عليه السلام -، كما قال تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَتْهَا مُوسَىٰ مِنَ شُعْبَى الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يُمُوسَىٰ إِلَيَّ - أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (التقصص: ٣٠).

بمخلفه^(٤٣)، ولذا تأكدت عبادة الله تعالى في تلك الليلة وإحيائها بالصلاة والدعاء والتلاوة حتى تتحقق للعبد السلامة والخير والرهبة والبركة العظيمة التي تزيد وتعاظم بحسب إخلاص العبد وصلته مع ربه.

ثانياً: زيارة الأماكن المباركة

وهي الأماكن المنصوص على عظم بركتها، كما قال الله تعالى: ﴿إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ﴾ (آل عمران: ٩٦)، وقوله تعالى: ﴿سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَرُ بِمَنَاجِرِهِ لَمَّا رَسَمَ الْمَشْجِدَ الْحَرَامَ إِلَى الْمَشْجِدِ الْأَقْصَا الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ لِقُرْبِهِ﴾ (الإسراء: ١). فالعبادة فيها سبيل عظيم لنيل البركة في حياة الإنسان؛ لأن أجر العبادة مضاعف، ومن ثم كانت آثار تلك العبادة على العبد أعظم وأكمل.

فالبيت الأقصى أرضه مقدسة وتبلى من السواحل الشرقية الشمالية للبحر الأحمر وتنتهي إلى سواحل بحر الروم وهو البحر المتوسط وإلى حدود العراق وحدود بلاد العرب وحدود بلاد الترك^(٤٢)، وفي هذه البقعة المباركة كلم الله - عز وجل - فيها موسى عليه السلام -، كما قال تعالى: ﴿فَلَمَّا أَتَتْهَا مُوسَىٰ مِنَ شُعْبَى الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يُمُوسَىٰ إِلَيَّ - أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (التقصص: ٣٠).

فقوله: ﴿بَرَكْنَا حَوْلَهُ﴾ أي أكثرنا فيها البركة

(٤٠) الشنقيطي، دت، ١٤/١٨.

(٤١) ابن عاشور، دت، ٢٠/١٥.

(٤٢) البغلي، ١٤١٠هـ، ١٤/٣، ج ١٨٣٣.

(٤٣) أبو حيان، ١٤١٢هـ، ٣٦٨/٣.

(٣٨) السمندي، ١٤٢١هـ، ص ٧٧١.

(٣٩) ابن عاشور، دت، ٧٧/٩.

الوغير في بناء الأرض وعمارته واستبواب سنن الله تعالى فيها وتسخيرها لما يحق له زيادة في الحياة الكريمة السهلة، وفتح فرص العمل والإنتاج..
ثالثاً: الدعاء ببركة المنزل

إن مكان السكن إذا قلت بركته أو عدت لن يستطيع الإنسان أن يستخرج ما في الأرض من خير ولن يتفهم بما فيها من تسخير، لذا تأكدت أهمية الدعاء بالبركة في أي مكان ينزل الإنسان ويكثر فيه ليستفيد من خيره. والله تعالى علم نبيه نوح - عليه السلام - أن يسأله المنزل المبارك فقال تعالى: ﴿وَكُلِّمَ رَبِّي أَزْلَى مُزْلاً مُبَارَكاً وَأَدَّتْ غَيْرُ الْمُزِيلِينَ﴾ (التؤمن: ٢٩). فالأرض والمكان الذي يسكن فيه الإنسان أحد الأسس التي يعتمد عليها لبناء المجتمع الإنساني، ونوح - عليه السلام - لما دعا بالبركة عاش ينعم بخيرات الأرض التي أسس فيها أول مجتمع إنساني بعد الطوفان والذي منه امتدت سائر المجتمعات، وشيدت كافة الحضارات.. وكل ذلك من آثار الدعاء ببركة المنزل التي ظل خيرها يزيد وينمو على مر العصور والدهور.. وقوله: ﴿وَأَدَّتْ غَيْرُ الْمُزِيلِينَ﴾ أي تكفي نزيلك كل ملء، وتعطيه كل مراد^{٤٩}.

رابعاً: الدعوة إلى الله تعالى وتعليم الناس الخير:

امتن الله تعالى على رسله بالبركة لما بذلوه من حسن الاستقامة على دينه والصبر على الدعوة إلى الله

العالية، كالأدلة على توحيده ورحمته وحكمته وعظمته وجلاله وكمال علمه وسعة جوده، وما من به على أوليائه وأتباعه^{٥٠}. وبهذا نخلص إلى أن عبادة الله - عز وجل - في بيته الحرام تحقق الأهداف التالية:

الأولى: زيادة العبودية لله تعالى وزيادة توحيده والقرب من المولى - عز وجل - وهذا من أعظم الخير على الإطلاق.

الثانية: ينال المتعبد في هذه البقعة ثواباً عظيماً، وأجرأ مضاعفاً في الدنيا والآخرة، يزيد عما يناله في غيره من البقاع.

الثالثة: ينال المتعبد لله تعالى في هذه البقعة الرزق المبارك والذي به يتحقق الأمن بمعناه الشامل.

يذكر على هذا ما رواه عبد الله بن مسعود قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «تَلَوُّوا بَيْنَ الْحَجِّ وَالْعُمْرَةِ فَإِنَّهُمَا يَنْفِيَانِ الْفَقْرَ وَالْثُّوبَ كَمَا يَنْفِي الْكَبِيرَ حَبَثَ الْحَلِيزِ وَالشَّهْبَ وَالْفُضَّةَ وَلَيْسَ لِلْحَبَّةِ الْمَبْرُورَةِ ثَوَابٌ ثَوْنُ الْجَنَّةِ»^{٥١}.

لباتقاء الفقر يتحقق الرخاء الاقتصادي ورفاهية العيش فيعم الخير ويتحصل المتابع الدينية وتزدهر الحياة على المستوى الفردي والجماعي. ولباتقاء الذنوب يزيد الإيمان ويتحقق التقوى، ويهتدي العبد لطريق الحق فيترى على منهج الحق الذي يجعله عبداً صالحاً مستقيماً قادراً على استخدام ما عنده من النعم والرزق

(٤٧) السمنى، ١٤٢٦هـ، ص ١٨٣.

(٤٨) القرطبي، دت، ١٧٥/٣، ح ٨١٠.

(٤٩) البقاعي، ١٣٨٩هـ، ١٦٩/٥.

تعلق قدرة الله بها وأنتم أهل تلك الرحمة والبركة فلا عجب في وقوعها عندكم^(٥٣).

والله - عز وجل - خص موسى - عليه السلام - بمزيد بركة وفضل فقال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَاءَنَا مُوسَى أَن بُورِكَ مَن فِي الْآثَارِ وَمَن حَوَّلَهَا وَشَبَّحَنَّا اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ ﴾ (الأنمل: ٨).

وقوله: ﴿ بُورِكَ ﴾ أي قُدم^(٥٤) وطُهر وكثر خيره^(٥٥).
وعبء^(٥٦) ﴿ بُورِكَ ﴾ على صيغة المثنى للمجهول تفيد معنى الدعاء.

أي الدعاء لموسى بالبركة. وذلك كقوله تعالى: ﴿ مُرِيتَ عَلَيْهِمُ الْآيَةَ ﴾ (آل عمران: ١١٢)، أي فلتضرب عليهم الفلة^(٥٧).

وقال الرازي: (أنه سبحانه جعل هذا القول مقدمة لمناجاة موسى - عليه السلام - فقوله: ﴿ بُورِكَ ﴾ يدل على أنه قد قضى أمراً عظيماً تنتشر البركة منه في أرض الشام كلها^(٥٨) وقوله: ﴿ مَن فِي الْآثَارِ وَمَن حَوَّلَهَا ﴾: اختلقت أقوال المفسرين في تفسير هذه الآية على أقوال:

القول الأول: بوركنت الشار. وهو قول مجاهد وابن جرير.

(٥٣) ابن عاشور، دت، ١٢٢/١٢.

(٥٤) الطبري، ١٤١٨هـ، ٩٦٦/٩.

(٥٥) ابن حبان، ١٤١٢هـ، ٥٣/٧.

(٥٦) انظر: ابن حبان، ١٤١٢هـ، ٥٣/٧.

(٥٧) فخر الدين الرازي، ١٤١٧هـ، ٣٤٥٧/١.

نورية إسحاق^(٥٩). ولا تعجب أن يخص خليل الله إبراهيم - عليه السلام - بهذا، فسللة الابتلاءات وأعمال التوحيد التأليفية التي سجلها القرآن الكريم لإبراهيم - عليه السلام - ابتداء من إعلان التوحيد والبراءة من الشرك وأهله، إلى تكسير الأصنام والتي بسببها ابتلي بالإحراق بالنار لولا أن نجاه الله تعالى منها، ثم خروجه من بلده، واختباره بترك زوجته ورضيعها في واد غير ذي زرع، ثم استجابته للوحي بليح ابنه الصالح البار بعد أن بلغ معه السعي حتى فناء الله تعالى فكان ذلك سبباً في تشريع سنة الأضحية، وهو الذي أعاد بناء بيت الله المحرم ليعمر بعبادته - عز وجل - وإخلاص التوحيد له تعالى، وهو الذي شرع مناسك الحج ونادى بها بأمر من الله تعالى فاستجاب له الناس حتى من كان في صلب أبيه.. كل ذلك وغيره أسباب ظاهرة الدلالة على خصائص هذا النبي الكريم المبارك في تأسيس القواعد الإيمانية في الأرض حتى يرتبط الناس بمخالفهم، وتعظم صلتهم بهم، وهذا ما جعل له مزيد فضل عند ربه ومزيد بركات عليه وعلى آل بيته.

قال ابن عاشور: (وجملة ﴿ رَحِمْنَاكَ وَرَحِمْنَاكَ ﴾ دليل لإتكار تعجبها، لأن الإنكار في قوة النفي، فصار المعنى: لا عجب من أمر الله لأن إعطائك الولد رحمة من الله وبركة، فلا عجب في

(٥٩) السميني، ١٤٢١هـ، ص ٧٠٦.

ليعلم موسى أمرين: أحدهما أن النذلة وحي من الله تعالى، والثاني أن الله منزّه عما عسى أن يخطر بالبال أن جلّاله في ذلك للكان. ويجوز أن يكون (سبحان الله) مستعملاً للتصحيح من ذلك للشهد وأنه أمر عظيم من أمر الله تعالى وعنايته يقتضي تذكّر تنزيهه وتقديسه^(٦١).

أما عيسى - عليه السلام - فإن الله تعالى جعل البركة مصاحبة له أينما كان وفي كل ما يفعل وفيما يقول، فكان الخير والرحمة والعافية تقارن أعماله كلها قال تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَاهُ مِيزَانًا لِّئَلَّا مَا كُفِّرَتْ وَأُزْهِقُنِي وَالصَّلَاةَ وَالزَّكَاةَ مَا دُمْتُ حَيًّا ﴾ (مريم: ٣١)، فنصت الآية على أن عيسى - عليه السلام - مبارك. أي كثير البركات. والمبارك: الذي تقارن البركة أحواله في أعماله وعلاوته وغو ذلك، لأن مبارك اسم مفعول من باركه، إذا جعله ذا بركة، أو من بَارَكَ فيه، إذا جعل البركة معه^(٦٢). وهذا لفرط بركته - عليه السلام - فهي شاملة للحياة الجسدية والروحية.

وقال ابن القيم في جلاء الأفهام: (قال خير واحد من السلف معلماً للخير أينما كنت وهذا جزءاً المسمى بالمبارك كثير الخير في نفسه الذي يحصله لغيره تعليمًا وإلداراً ونصحاً وإزادة واجتهاداً، ولهذا يكون العبد مباركاً لأن الله بارك فيه وجعله كذلك)^(٦٣).

القول الثاني: إنه نور الرحمن. وهو قول محمد ابن كعب وقشادة. وقال ابن عباس وسعيد بن جبير والحسن: يعني قُسِمَ مَنْ في النار وهو الله سبحانه عنى به نفسه - عز وجل - ، وتأويل هذا القول أنه كان فيها لا على معنى تمكن الأجسام لكن على معنى أنه نادى موسى منها، وأسمعه كلامه من جهتها وأظهر له ربهيته من ناحيتها^(٦٤).

القول الثالث: يورك على من في النار وهو موسى أو على من في قرب النار، والعرب تسمي من قرب من الشيء في الشيء، وموسى قد كان قرب من النار فجعله كأنه في النار. وقال السدي: كان في النار ملائكة فالتبريك عائد على موسى والملائكة^(٦٥).

وقال ابن عاشور: (فهذا التبريك تبرك ذوات لا تبريك مكان بليل ذكر (مَنْ) الموصولة في الموضعين، وهو تبريك الاصطفاء الإلهي بالكرامة. وقيل إن قوله: ﴿ أُوْىَ بَرَكَةٍ مِّنْ فِي النَّارِ ﴾ إنشاء تحية من الله تعالى إلى موسى - عليه السلام - كما كانت تحية الملائكة لإبراهيم ﴿ وَحَتَّى أَتَى زَكَرِيَّا عَلَيْهِ السَّلَامُ ﴾ (هود: ٧٣)، أي أهل هذا البيت الذي نحن فيه^(٦٦).

وقال ابن عاشور: (و﴿ وَسُيْمِنَ لَهُ رَبِّي أَعْيُنَ ﴾ عطف على ما نودي به موسى على صريح معناه إخباراً بتزيه الله تعالى عما لا يليق بآلئيه من أحوال المحدثات

(٦١) ابن عاشور، دت، ٢٢٦/١٩ - ٢٢٧.

(٦٢) انظر: الشطي، دت، ١١١/٢٠ ابن عاشور، دت.

٩٩/١٦.

(٦٣) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٦٨.

(٥٨) الصفي، ١٤٢٢هـ، ٧/١٨٩.

(٥٩) السمعاني، ١٤١٨هـ، ٤/٧٨.

(٦٠) ابن عاشور، دت، ٢٢٦/١٩ - ٢٢٧.

(النساء: ١٥٩) ^{٦٤}، وهذه البركة له عليه الصلاة والسلام هي التي يجب إتيانها في حقه، أما ما عليه التصاري من القلوبي عيسى - عليه السلام - وادهاء أنه صلب لدهاء للخطية الأولى - خطية آدم عليه السلام - وأنه المخلص للعالم من تلك الخطية ^{٦٥}.. فهذا يحريف للحقائق وتقول على الله تعالى بغير علم. فكل نفس بما كسبت رهينة وآدم - عليه السلام - تاب من خطيته واستغفر وتاب الله عليه.. وبركة عيسى على العالم هي هدايته لهم لطريق الحق والرشاد.

رابعاً: الحرص على الانقطاع من شجرة الزيتون

لقد جاء النص بإثبات بركة شجرة الزيتون وهي الشجرة التي كلم الله تعالى عندها موسى - عليه السلام - كما قال تعالى: ﴿وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ طُورِ سَيْنَاءَ تَنْبُتُ بِالْقُدْسِ وَمِنْهَا لَأُتَوَكَّلُ﴾ (الأنعام: ١٦٠)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُدَارِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَيْفَ تَكُونُ فِيهَا وَمِثْلُ النُّجُومِ فِي رُجَائِهَا كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ زُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرٍ تُبَارِكُؤُتُوهُ... الآية (النور: ٣٥).

قال البيضاوي: (وفي إيهام الشجرة وصفها بالبركة ثم إبدال الزيتون عنها تضخيم لسانها) ^{٦٦}.

ولشجرة الزيتون خصائص وفضائل ثابتة معلومة لا توجد في غيره من الأشجار، وقد وصفها تعالى بأنها

لكل معجزاته - عليه السلام - تعنى بحفظ الجسد من المرض أو الموت، كما تعنى بحفظ روحه من الانتكاس في ظلمة الظلم والشرك والخطية. قال تعالى: ﴿وَتَعْلَمُ الْكِتَابَ وَالْحِصْنَ وَالْقُوَّةَ وَالْإِيمَانَ ۚ وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِي إِسْرَءِيلَ أَنِ قَدْ جَعَلْتُكُمْ قَبَائِلَ مِّنْ رَبِّكُمْ ۚ أَنِّي أَخْلَقْتُ لَكُمْ مِنْ آلِهَةٍ كَهَيْئَةِ الشَّمْسِ فَأَلْبَسُ فِيهَا نَبَاتًا ۚ وَبِذْنِ اللَّهِ وَأَبْرَأْتُ الْفِتْنَةَ ۚ وَالْأَبْرَارَ ۚ وَأَنِي الْوَقْتُ بِإِذْنِ اللَّهِ وَأَكْفِيكُمْ مِمَّا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدْرِيُونَ فِي بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّكُم إِن كُنْتُمْ مُّؤْمِنِينَ ۚ وَمُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ الْكُتُبِ ۚ وَلِأَعْلَىٰ لَكُمْ بَعْضَ الَّذِي خَرِجْتُ عَلَيْكُمْ ۚ وَجَعَلْتُكُمْ قَبَائِلَ مِّنْ رَبِّكُمْ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا ۚ﴾ (آل عمران: ٤٨ - ٥٠).

بل إن خيره ثابت باق إلى أمة محمد - صلى الله عليه وسلم -، ويتزوله - عليه السلام - في آخر الزمان تمام البركة على أهل الأرض، ويرفع الظلم، ويحكم بالعدل، فمن أبي شجرة - رضي الله عنه - قَالَ: قَالَ رَسُولُ - صلى الله عليه وسلم - : «وَاللَّيْلِ نَفْسِي يَدُوهُ كَيُوشِكُنْ أَنْ يَنْزِلَ فِيكُمْ مِنْ مَرْتَمٍ حَكَمًا عَذَلًا لِّكَيْسِرِ الصَّلِيبِ وَيَكْتُلَ الْخَزِيرَ وَيَضَعَ الْحَزِيَّةَ وَيُغِيضَ الْمَالَ حَتَّى لَا يَهْلِكَ أَحَدٌ حَتَّى تَكُونَ السَّجْدَةُ الْوَاحِدَةُ خَيْرًا مِنَ الْمَالِ وَمَا فِيهَا لَمْ يَقُولْ أَبُو هُرَيْرَةَ وَأَقْرَبُوا إِنْ شِئْتُمْ ۚ وَرَأَىٰ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ إِلَّا تَلَوِيَانِ يَوْمَ قَبْلَ مَوْجِهِ ۚ وَرَأَىٰ الْقَبِيضَةَ تَكُونُ عَنْهُمْ شَيْدًا ۚ»

(٦٤) البخاري، ١٤١٠هـ، ٧٧٤/٢، ح ٢١٠٩.

(٦٥) البيهقي، ١٩٨٧، ص ١٧.

(٦٦) ابن حجر العسقلاني، ١٤٠٨هـ، ١٨٧/١.

علاج كثير من الأمراض، وجعله أحد عناصر الطعام يزيد الجسم قوة وصحة ويحفظه من الأمراض والأفات التي تعيق الحياة وتجلب اليأس والشقاء..

قال ابن القيم: (الزَيْتُ حار رطب في الأولى، وغَلِظَ مَنْ قَالَ: يابس، والزَيْتُ بحسب زيتونه، فللمعتبر مَنْ التَّضْيِجِ أَعْدَلُهُ وأجوده، ومن الفَجْ فيه برودة ويؤسدة، ومن الزيتون الأحمر متوسط بين الزَّيْتَيْنِ، ومن الأسود يُسَخَّنَ وَيَرْطَبُ باعتدال، وينفع من السموم، ويُطلق البطن، ويُخرج الدود، والمعتق منه أشد تسخيناً وتجليلاً، وما استُخْرِجَ منه بالماء، فهو أقل حرارة، وألطف وأبلغ في النفع، وجميع أصنافه ملينة للبشرة، وتطبخ الشَّيْبُ دواء الزيتون المالح يمنع من تَغَطُّ حرق النار، وَيَشُدُّ اللَّحْمَ، وورقه ينفع من الحمرة، والثَّمَلَة، والقُرُوح اليومية، والشرى، وينفع العرق، ومنافعه أعرف ما ذكرنا).^(٦٧)

الحلقة

حين يتأمل الإنسان الحياة من حوله، ويشهد روعة حركتها، وضخامة خيراتها.. يدور في عقله تساؤل حول ما يراه ويسمعه من تلمر ملح لضيق ذات اليد، وعدم كفاية الأرزاق للمتطلبات، والشعور المستمر بالحاجة والإحساس بالانقص وشبه الانساق على أن الزمان والمكان والأحوال يتناقص عن الوصول لحد الكفاية... والمراقب لكل ذلك حين يرجع لكتاب

(٦٩) ابن القيم، ١٤١٢هـ، ٣١٧/٤.

شجرة مباركة وأقسم تعالى بثمرها فقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ أَكَلُوا مِنْهُمْ مِنْهَا﴾ (البقرة: ١٧٠). ومن مظاهر بركة هذه الشجرة أنها لا شرقية ولا غربية بمعنى أنها متوسطة في موقعها، والتوسط هو من أفضل الأماكن التي يكون فيها الشجر لكونه محفوظاً عما يمتري الأطراف، وكذلك فإن التوسط يمكن الشجرة من الاستفادة من الشمس بدرجة عالية، مما ينعكس أثره على جودة النبات.

قال ابن كثير: (أي: ليست في شرقي بستانها فلا تصل إليها الشمس من أول النهار، ولا في غربيها فيغلب عليها الظي من قبل الغروب، بل هي في مكان وسط، تشرق عليه الشمس من أول النهار إلى آخره، فيجني زيتها معتدلاً صافياً مشرقاً).^(٦٨)

فهي شجرة كثيرة البركة، وقيل: إنها أول شجرة نبتت بعد الطوفان. وقيل: أراد به زيتون الشام لأنها هي الأرض المباركة، وهي شجرة لا يسقط ورقها، ويتنفع بجوده هواء غلاتها^(٦٩). وفيها منافع كثيرة لأن الزيت يسرج به ويدهن به وهو إدام وهو أصفى الأدهان وأضروها، ويستار بزيتها ويدخل في أدوية وإصلاح أمور كثيرة. ويتنفع بمحيا أكلاً، ومطبخاً وهو أحسن حطب لأن فيه المادة الدهنية، قال تعالى: ﴿تَلْبُتُ بِاللِّدْنِ﴾ (المؤمنون: ٢٠).

ومن بركة هذه الشجرة الانتفاع من زيتها في

(٦٧) ابن كثير، دت، ٦٦/٦.

(٦٨) انظر: الحازن، ١٣٩٩هـ، ١٧٧/٥، ابن عاشور، دت،

٢٤٠/١٨.

والتي بها تتحقق أهداف التنمية، ومن خلالها ينتشر الأمن والاستقرار ورخد العيش.

٥ - إتقان العمل والحرص على الإحسان والجدوة في أدائه سبب عظيم في تحقيق بركة ذلك العمل.

٦ - إن البركة معنى زائد على الرزق، فالرزق وإن كان فيه خير وفائدة ولكن إذا انعدمت بركته لم تتحقق كفايته، ولا بقاؤه مهما كثر وتعاظم في ظاهره.

٧ - إن العناية بتحصيل البركة وسيلة عظيمة من وسائل تنمية الذات، وتطوير للمهارات، لأن البركة تنقص وقد تنفي بوجود المعصية والإصرار عليها، مما يجعل المؤمن حريصاً على ترك العادات السيئة التي عنها والاستقامة على العادات الحسنة للأمور بها. وكل ذلك يحقق صلاح النفس واستقامتها وتنميتها والتزامها بالقيم الصحيحة.

٨ - وجود البركة في حياة المسلم من أعظم السبل لتحقيق الأمن بمعناه الشامل، لأن الإنسان بفطرته يحب البقاء ويكره الفناء وزوال النعمة، فإذا علم أن البركة ستحفظ له هذه النعمة في دنياه وآخرته، وتبقى آثارها بعد موته، شعر بالأمن والاطمئنان والراحة والرضا والسعادة.

٩ - إن دلالات آيات البركة ترفع ثقة المؤمن بدينه وبما أنعم الله تعالى عليه من سائر النعم، وتعلمي لديه الشعور بالعلو على الكافرين، وتزهدهم فيما لديهم من النعمة ورخد العيش..

الله تعالى ليبحث في آياته عن حلّ لهذا الواقع المتأزم يجد أن الله تعالى جعل البركة سنة من سنته - عز وجل - في الكون أودعها في الخلق لتثبث الخير وتنميته ورخاله في حياة الفرد والجماعة، وقد بين ذلك المولى - عز وجل - في كتابه ووضح معالجه وحدوده، وكشف عن خصائصه وسماته، لأنه فضل الله على خلقه. ومراعاة تلك السنة تتحقق كفاية الأرزاق مهما قلت كميتها، ويتضاعف الإنجاز ولو حددت ساعات العمل، ولا يضيق المكان مهما كثر السكان، ويمتد ذكر المرح وإن مر على رفاته تطاول الزمان.. إنها البركة بمعناها الواسع بركة الوقت وبركة المال وبركة الليرة وبركة كل رزق أعطاه الله لعبده. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

تعالج البحث وتوصياته

١ - البركة هي سنة الله تعالى لحفظ الحياة على الأرض وبقائها واستمرارها.

٢ - ميز أمة محمد بالبركة دون سائر الأمم دليل على فضلها عليهم وأن الخير ثابت فيها لا يزول ولا يتغير بخلاف سائر الأمم.

٣ - البركة نوحان: مطلقة لجميع الخلق لضممان بقاء حياتهم، ورفاهي حضارتهم، وبركة مقيدة بطاعة الله تعالى والتباعد عن رسله وهي لا تكون إلا لعباد الله الموحدين.

٤ - إن البركة المقيدة هي البركة المقصودة،

- ١٠- إن من المفاهيم الخاطئة الظن بأن البركة معنى يتضمن حصول الخير للإنسان دون تخطيط وترتيب للأولويات للوصول إليها.
- ١١- إن البركة ستة عظيمة يتأكد الغرض على تحققها من خلال تتبع ما جاء في نصوص الكتاب والسنة بذكر الأشياء المباركة.
- ١٢- إن غياب البركة من حياة العبد تضعف من فائدة إنجازاته، وتعطل عليه فرصا عظيمة في تحقيق رقيه وتقدمه.
- ١٣- مفهوم البركة أوسع وأشمل من معنى التمتع؛ لأن التمتع تهدف لوجود الرفاهية ورغد العيش للإنسان في الدنيا، أما البركة فهي عمدة الجلود، باقية الأثر والنتيجة حتى بعد الممات.
- ١٤- إن من مقاصد القرآن الكريم تحقيق البركة في حياة المسلمين.
- ولما كان الباحث توصي بما يلي:
- ١- التوسع في دراسة العلاقة بين مقاصد القرآن وبين حديثه عن البركة.
- ٢- الدعوة إلى ربط طلب البركة بطلب الرزق لاسيما في ظل عصر العولمة والنظرة للمادية للأموال.
- ٣- تصحيح المفاهيم الخاطئة في سبيل تحصيل البركة، والدعوة إلى ضرورة العناية بالتخطيط المسطلي، والتدرب على حسن تنظيم الوقت وترتيب الأولويات لضمان تحقق البركة في حياة الإنسان.
- ٤- زيادة التأكيد على الدعاة بالبركة عند التهئة بمناسبة تجمد النعمة.
- ٥- العناية بفرس قيمة البركة في تربية الأبناء من خلال اتباع منهج الكتاب والسنة في التربية.
- ٦- بناء خطط التنمية وفق ضوابط تحقيق البركة، فيجب الحذر من الخطط التنموية التي فيها اتباع سبيل الظلمين، باسم التمدن والحضارة والاستفادة من حضارة الأمم للماصرة دون تمييز بين الاستفادة.
- ٧- زيادة الوعي الحضاري بدور البركة في تحقيق التقدم والازدهار الحسي والمعنوي.
- ٨- تعزيز ثقة المسلمين بأنفسهم وبعمجتمعهم، وعدم الاقتران بأحوال الكفار لأنها زائلة ولا بقاء لها ولا تقع حقيقيا فيها.
- ٩- التحلير من التهاون في نسب البركة لغير الله تعالى، كمن يقول تباركت علينا بقدمك ونحو ذلك، لأن البركة لا يهبها إلا الله تعالى.
- ١٠- ربط مفهوم الجودة والإتقان بمفهوم البركة؛ لأن العلاقة بينهما علاقة طردية، والوحي بأن البركة سبيل لتحقيق الجودة وضمان لوجودها.
- ١١- لابد من تطبيق نظام الجودة والإتقان في مؤسسات الدولة المختلفة بما يتوافق مع ضوابط ضمان وجود البركة بمعناها التقيد، للاختلاف الجندري في معيار الجودة بين المسلمين وغيرهم من أصحاب الديانات الأخرى.

المصادر والمراجع

ابن كثير، أبو القلعة إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي

الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، القاهرة: طبعة

دار الشعب، دت.

ابن عاصم، أبو عبد الله محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه،

صححه ورقمه وخرج أحاديثه: محمد فؤاد

عبدالباقى، مصر: دار إحياء الكتب العربية،

فيصل حيسى الباني الحلبي، دت.

ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت: دار

إحياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن

يوسف، البحر المحيط في التفسير، بيروت: دار

الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

أبو داود السجستاني، سليمان بن أشعث، سنن أبو

داود، بيروت: دار الفكر، دت.

الأزدي، مقاتل بن سليمان بن بشير، تفسير مقاتل،

القاهرة: البيشة المصرية العامة للكتاب،

١٩٧٩م.

البخاري، محمد بن عبد الله، صحيح البخاري، ط٤.

بيروت: اليمامة، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.

البرهاني، محمود، المسيح بين الإنجيل والقرآن،

القاهرة: مكتبة الإسكندرية، ١٩٨٧م.

البهوي، أبو محمد الحسين بن مسعود، معالم التنزيل،

ط٤، الرياض: دار طيبة، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر بن حسن

الرباط بن علي بن أبو بكر، نظم الدرر في

ابن الأثير، محمد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد

الجزيري، النهاية في غريب الحديث والأثر،

بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت.

ابن حبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حبل بن

هلال بن أسد الشيباني، مسند أحمد، ط٢.

بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر،

التحرير والتنوير، تونس: الدار التونسية، دت.

ابن عمر البضاوي، ناصر الدين أبو محمد عبد الله،

أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط١، بيروت: دار

الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

ابن فارس، أحمد بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ط١.

بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ-١٩٩١م.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد

شمس الدين، بلائع الفوائد، ط٢، مكة المكرمة:

دار عالم الفوائد، ١٤٢٧هـ.

جلاء الأفهام في فضل الصلاة

والسلام على محمد خير الأنام، تحقيق: زائد بن

أحمد النشيري، ط٢، مكة المكرمة: دار عالم

الفوائد، ١٤٢٧هـ.

زاد الماد في مدى خير المباد، تحقيق:

شمس الأرنؤاط، وعبد القادر الأرنؤاط.

ط٢٦، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

- تناسق الآيات والصور، ط١، دم: أم القرى للطباعة والنشر، ١٣٨٩هـ-١٩٦٩م.
- بكار، عبد الكريم بن محمد الحسن. *نصول في الشكر الموضوعي متعلقات ومواف*، ط١، دمشق، بيروت: دار القلم، الدار الشامية، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سودة بن موسى بن النعمان. *المصنف الصحيح سنن الترمذي*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت.
- الطبري، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري. *الكشف والبيان*، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م.
- الجنيد، ناصر بن عبد الرحمن بن محمد. *التبرك أنواعه وأحكامه*، ط٥، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
- الجزائري، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. *كتاب التعريفات*، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ-١٩٩٢م.
- جروان، فحي عبد الرحمن. *تلميم الشكر شاميم وتطبيقات*، ط١، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م.
- الحازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم الهذلي. *تفسير الحازن المسمى باب التأويل في معاني التنزيل*، بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات*، تحقيق: محمد سيد كيلاني، بيروت: دار المعرفة، دت.
- الأرجلي، وهبة بن مصطفى. *التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج*، دمشق: دار الفكر المعاصر، ١٤١٨هـ.
- الزعروري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد. *الكشاف عن غوامض التنزيل وحيون الأتاول*، الرياض: مكتبة الميكان، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.
- النعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن محمد الله. *تيسير الكريم الرحمن*، ط١، السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢١هـ.
- السعاف، أبو مظفر منصور بن محمد. *تفسير القرآن*، ط١، الرياض: دار الوطن، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.
- الشراح، يعقوب بن محمد. *التربة وأزمة التنمية البشرية*، ط١، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م.
- الشنطلي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*، بيروت: عالم الكتب، دت.
- الطوري، أبو جعفر محمد بن جريس. *جامع البيان في تأويل القرآن*، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

- علي رضا، محمد رشيد. *تفسير النازر*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م.
- العمادي، أبو السعود محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- المسوي، إبراهيم. *التمية في عالم متغير دراسة في مفهوم التمنية ومؤثراتها*. ط١. القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.
- فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن. *التفسير الكبير*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.
- الفروزي آبادي، محمد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م.
- القرطبي، محمد بن أبي عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٧هـ.
- قطيب، مسيد. *في غلال القرآن*. ط١٧. بيروت، القاهرة: دار الشروق، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
- الكلوي، أبو القاه أوب بن موسى. *الكليات*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
- مرتضى الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الوافي الحسيني. *تاج المروس من جواهر القاموس*. دم: دار الهداية. د.ت.
- مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- مسلم، مصطفى محمد. *مباحث في التفسير الموضوعي*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م.
- نشوان، يعقوب حسين. *التشكير الملمى والشرية الملمية*. ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

"Blessing In the Holy Qur'an" (Objective Study)

Wafaa Abdulrah Al-Azmege

Assistant professor Department of Islamic Studies

Girls Education College, King Saud University

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P. O. box. 37392, Postal Code: 11449

E-mail: a.w.s1432@gmail.com

(Received 2/7/1432H, accepted for publication 30/12/1432H.)

Key words: Blessing, development, grace, happiness, education, social security, piety.

Abstract. Blessing means a plenty of goodness and its development and stability in all the fields of life. Therefore, the goodness has no value when the blessing is removed from it, blessing develops and keeps it, the characteristic of blessing are stability and continuity which does not know limits of time and place are its extended to eternity in after life home. And so the human development, which aims to increase the goodness available before the people is no way to reach their aims, but to make the blessing its base which appears from it to take the reasons by collecting, and avoid obstacles to its existence. The development projects have become successful and achieving effective honest life, which is reflected on the security and well-being of society and stability. As the dimensions of the blessing in the development people's lives, and have a great impact in achieving security sense. The holy Qur'an has shown the meaning of the blessing and limits and reveal its signs, ways of acquiring it and obstacles of it. According to the purposes of the holy Qur'an and the great guidance, because the existence of the blessing is related to good relation to Allah, and thus confirms that the security in its comprehensive sense, and sustainable development depend on the safety of unification, and the belief and moderation thinking.

ملفئة

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تشغل بال كثير من الباحثين في مختلف المجالات، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمتلكون قدرات عقلية تتشابه مع نظرائهم من الماديين، وربما يفوقونهم، ورغم ذلك ينخفض مستوى تحصيلهم عن زملائهم. ولقد استطعت دراسة خصائص ذوي صعوبات التعلم اهتمام كثير من الباحثين، وأجريت في تلك عنود من البحوث والدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والعصية، التي تميز هذه الفئة، غير أن القليل من الاهتمام قد وجه للكشف عن أسباب هذه الصعوبات، وهو الجانب الأهم الذي تؤسس عليه فيما بعد إستراتيجية العلاج.

ويصنف ونج (Wong, 1996) صعوبات التعلم إلى نوعين؛ هما: الصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والحساب والرياضيات والهجاء والكتابة والإنشاء والتأخر الحركي، والصعوبات غير الأكاديمية وتشمل المشكلات الحركية - البصرية، ومشكلات التجهيز الصوتي، ومشكلات اللغة، ومشكلات الذاكرة (سمعية وبصرية)، والمشكلات الإدراكية (كالتمييز البصري والسمعي وتمييز الشكل والأرضية).

غير أنه هناك شبه اتفاق بين معظم المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على تقسيم هذه الصعوبات إلى نوعين هما: الصعوبات النمائية وتعلق بنمو القدرات

العقلية والعمليات المستعولة عن التوافق الدراسي للتلميذ، وتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانثياء - الإدراك - الضكير - التذكر - حل المشكلة)، والصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية. (Kirk et al 1997, 239).

وتشير دراسات عواد (١٩٨٨، ١٩٩٢)، عواد وزيح (١٩٩٥)، الزيات (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٢)، مصطفى (٢٠٠٠) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يتم في ضوء مجموعة من المحكات، منها:

١- محك التباعد أو التعارض The Discrepancy Criterion وفيه يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فروقاً فردية ملحوظة في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية.

٢- محك الاستبعاد، وفيه يستبعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الناتجة من الاضطرابات العقلية، والاضطرابات السمعية، والاضطرابات البصرية، والاضطرابات الانفعالية، وتقصير الفرص للتعلم.

٣- محك التربية الخاصة، وفيه يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى تربية خاصة تلائم نموهم.

٤- محك الخصائص السلوكية، ووفقاً له فإن ذوي صعوبات التعلم لديهم من الخصائص ما يميزهم عن غيرهم من فئات منخفضي التحصيل. وصعوبات تعلم الرياضيات هي إحدى

تعلم الحساب تصل إلى ١٣.٧٩٪ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فيما توصلت دراسة أبو ملحمة (٢٠٠٤م) إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب ١٢.٥٤٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور، ١٦.٩٢٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التلميذات.

ومما يلاحظ على هذه الدراسات ندرة ما أجري منها على المرحلة المتوسطة، وهو ما يدعم القيام بالبحث الحالي.

ويلاحظ تعدد خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى فئتين هما: خصائص تتناول مفاهيم وعمليات الرياضيات، وخصائص تتناول القدرة على حل المشكلات.

فمن الخصائص المرتبطة بالمفاهيم والعمليات أن التلاميذ يجدون صعوبة في تحديد العلاقات المكانية، من مثل: (أعلى، أسفل، مرتفع، منخفض، بعيد، قريب)، ويجدون صعوبة في إجراء مقارنات من حيث الحجم (كبير/صغير، كثير/قليل)، ويجدون صعوبة في الانتقال من عملية لأخرى، ويمتثلون من مشكلات في اللغة الرمزية، وكذلك من صعوبات في التفكير وحمل تصورات عقلية أو إدراك للعلاقات، ويجدون صعوبة في تحديد الاتجاهات (يمين/يسار). (Gearheart, 1985, 370)، كما يصعب عليهم إدراك القيم لكتابية للأعداد، وقليلون أو معكسون الأعداد التي تبدو واضحة عند قراءة الساعة أو عمل قياسات هندسية، ويصعب عليهم استيعاب

الصعوبات النوعية من صعوبات التعلم، التي ورد ذكرها في التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم، ولقد نبه رابورن (Raborn, 1995) إلى أنه ليس كل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ينخفض أدائهم في الرياضيات، وذلك حسب تعريف ذوى صعوبات التعلم، بل على النقيض، قد تعد الرياضيات لدى البعض منهم من نواحي القوة، وتتحدد القدرة الرياضية بالفروق الجهرية في مجالات الانتباه والإدراك والقدرة على التصور البصري - الحركي - التجهيز اللغوي - والذاكرة، والقراءة والكتابة.

ويذكر ميكلود، وكرومب (١٩٧٨م) أن حوالي (١٪) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات شديدة في الرياضيات، وأن أكثر من (٥٠٪) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحتاجون على الأقل إلى تدريب إضافي في الرياضيات خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. (In: Doer, 1985).

وفي البيئة العربية توصلت دراسة عواد (١٩٩٢م) التي أجريت على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب تصل إلى ٤٦.٢٨٪ من تلاميذ العينة الكلية، وفي دراسة أنيس (١٩٩٢م) التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وجد أن نسبة انتشار صعوبات الحساب تصل إلى ١٣.٩٪ من تلاميذ العينة الكلية.

وفي دراسة البيلي وآخرين (١٩٩١م) التي قمت بدولة الإمارات العربية وجد أن نسبة انتشار صعوبات

وصعوبة عمل تصورات عقلية أو عمل مخططات أو وضع الفرضيات وخطط للعمل، والمعرفة التقريبية والإجرائية لديهم غير كافية. (Miller, Mercer, 1997), (Swanson, 1988) (Montague, Applegate, 1993) وهم أقل مقدرة على فحص المطبات وتحديد المطلوب، وفهم المشكلة وتوظيف مداخل فعالة في الحل، ولا يستطيعون حل المشكلة متعددة الخطوات، ولا يهتمون بتفاصيل الحل، ولا يستطيعون حل المشكلات الشفهية، وشرح خطوات حل المشكلة. (Mercer, 1991)

كما يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في تحديد المهمة، واتقاء العمليات اللازمة لإكمالها، والدمج بين العديد من العمليات في إستراتيجية ملائمة، وشحذ القوى العقلية لأداء المهمة، وضبط وتوجيه الأداء وتقويمه. (Kolligian & stenberg, 1987, 9)

ويطلب عليهم وجود صعوبة في اتقاء الإستراتيجية الملائمة لحل المشكلات، وسوء تفسيرهم لقدراتهم عند حل المشكلات، وصعوبة تنظيم المعلومات، وضبط عمليات حل المشكلة، وصعوبة تقويم المشكلات وصولاً للإتقان، وصعوبة تعميم الإستراتيجيات في المواقف المختلفة. (Miller, Mercer, 1997).

وهم لا يدركون أهمية تعدد مداخل الحل، ولا يستطيعون التمييز بين المعلومات المرتبطة من غير المرتبطة بالحل، ولا يستطيعون توظيف إمكانياتهم لتحقيق أعلى فعالية. (Swanson, 1988).

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت

المفاهيم الرياضية، ويعملون صعوبة في التعامل مع الأعداد العشرية أو الكسور (Harding, 1986, 123)، ويفضلون إلى المرونة والتلقائية في التعامل مع الأعداد، والوعي بما يشير إليه العدد أو ما يسمى الحسابية للعدد أو (Number sense) وكذلك القدرة على الأداء العقلي بما يتضمن من عمليات فحص أو مقارنة، ويبدو عليهم الاضطراب في استخدام إشارات العمليات الحسابية، ويستخدمون أصابعهم في العد. (Gersten & Chard, 1999).

ويعملون كذلك صعوبة في إدراك الشكل والأرضية، ويصعب عليهم قراءة الأعداد متعددة الأرقام، وكتابة الكسور الاعتيادية، والتعامل مع المتسلسلات (Gearheart, 1985, 270).

ويعملون أحياناً عند القيام بعملية العد، وقد يمارسون عملية العد بطريقة صحيحة لكنهم لا يستوعبون ملول الأعداد، ولا يكتبون الأعداد بطريقة صحيحة. (Hardman et al., 1993, 188).

ولا يحفظون بمضائق الرياضيات أو للمعلومات الجبلدية، ولا يستطيعون فهم الكلمات أو الرموز التي لها معنى رياضي، كما يعملون صعوبة في نسخ الأشكال، ويضعون الكسور والعلامات العشرية في مكانها غير الصحيح، ويعملون صعوبة في استخدام خط الأعداد، وفي كتابة الأعداد في مكان ضيق، ولا يفرقون بين الأعداد السالبة والموجبة. (Mercer, 1991, 551-522).

ومن الخصائص المرتبطة بحل المشكلات قصور العمليات والاستراتيجيات المرتبطة بتمثيل المشكلة،

الحساب أضعف فيما يتعلق بالمهارات غير اللفظية مقارنة بلوي صعوبات القراءة والهجاه برغم تساوي النسبة الكلية للذكاء لكلا المجموعتين، كما أن مجموعة ذوى صعوبات القراءة والهجاه كانوا أقوى في المهارات غير اللفظية بالمقارنة بالمهارات اللفظية.

أما دراسة باييت (Babbitt, 1990) فهدفت إلى التعرف أنماط الأخطاء الشائعة في حل المشكلات لدى ذوى صعوبات التعلم، وتكونت هيئة الدراسة من (٤٣١) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم، وقد تم جمع المعلومات من خلال مصدرين هما: نتائج التقييم القومي الرابع للتقدم التربوي بكاليفورنيا، وإجراء دراسة على العينة موضوع الاختبار حيث تم اختيارهم على مجموعة من المشكلات الكلامية، وتم تجميع نتائج الدراسة في أربع فئات تمثل أنماط أخطاء ذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات وهى: أخطاء حسابية Computational، وأخطاء عمليات Operational، وأخطاء عدم المحاولة Non-attempt، وأخطاء مختلفة الشكل والنوع Miscellaneous، ولقد أوصت الدراسة بأهمية تحديد نمط خطأ التلميذ حتى يتمكن من تقديم العلاج المناسب، كما أنها تلفت الأنظار إلى أن ذوى صعوبات التعلم تقصهم استراتيجيات حل المشكلات للنسبة.

وهدفّت دراسة مونتاجو، وأبلهيجيت (Montague & Applegate, 1993) إلى مقارنة حل المشكلات الرياضية لدى مجموعات من التلاميذ تمثل

صعوبات تعلم الرياضيات ومحاولة تشخيصها وعلاجها ومنها: دراسة كاولي وآخرين (Cawley, et al, 1996) التي هدفت إلى المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في القدرة الحسابية Computational ability التي تتضمن عمليات الجمع والطرح، والضرب والقسمة، وتكونت هيئة الدراسة من (١٥٥) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم وعينة قوامها (٢٦٦) من العاديين، ويطبق عدد من الاختبارات التي تقيس القدرة الحسابية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ العاديين يتفوقون على ذوى صعوبات التعلم في القدرة الحسابية، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم أخطاء الجبروزمية عديدة Algorithmic error ولا يتحسن أداؤهم بالتضمن في العمر، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم أخطاء حسابية عديدة.

كما قام دافيز، وير، ولان (Davis, Pair & lan, 1997) بدراسة هدفت إلى الوقوف على بعض الخصائص لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية في كل من الحساب والقراءة والهجاه اعتماداً على نتائج تطبيق البطارية النفس تربية لودوكوك - جونسون Woodcock - Johnson psycho Educational، وتكونت هيئة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم الحساب، و(٣٠) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم القراءة والهجاه، ويطبق كل من بطارية وودكوك - جونسون WJ- R، ومقياس وكسلر للذكاء الأطفال أسفرت نتائج الدراسة عن أن ذوى صعوبات تعلم

يكن لدى ذوي صعوبات التعلم القدرة على معرفة أو استخدام استراتيجيات مثل التصوير Visualization أو التعبير Paraphrasing اللازمة لتحويل المعلومات الكلامية أو الرقمية إلى تمثيلات داخلية حيث تنتج معظم أعطاه ذوي صعوبات التعلم من هذا الجهد، أما تلاميذ المدارس للتوسطة من ذوي صعوبات التعلم برغم اتجاههم الإيجابي نحو الرياضيات وإدراكهم لأهميتها فإن أدائهم منخفض، وأن ذوي صعوبات التعلم أخصاً في العمليات الحسابية الأساسية، وأقل كفاءة وفعالية من أقرانهم عند حل للمشكلات والتي ربما ترتبط بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفة، ويعتمدون على مداخل المحاولة والخطأ ولا يخططون للحل.

وهدف دراسة عواد، وريبع (١٩٩٥م) إلى اختبار الفروض التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح العاديين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ الذكور والإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي الدراسة نظراً لتفاضل متفيري الدراسة فئة التلاميذ والجنس، وتكونت هيئة الدراسة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، منهم (٤٥) من العاديين، (٤٥) من ذوي صعوبات التعلم، طبق عليهم الباحثان اختباراً لحل المشكلات

ثلاثة مستويات من القدرة هي (ذوو صعوبات التعلم، ومتوسط التحصيل، والموهوبون) بعينة الدراسة من (٣٠) من ذوي صعوبات التعلم، و(٣٠) من متوسطي التحصيل و(٣٠) من الموهوبين، وطبق الباحثان مجموعة من الاختبارات، منها بعض الاختبارات الفرعية من البطارية التربوية النفسية لودوكوك - جونسون، واختبار الاستدلال الشكلي للفصل الدراسي، واختبار تقييم القدرة على حل المشكلات الرياضية. ولقد أسفرت الدراسة عن أن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقاييس التحصيل كان منخفضاً بالمقارنة بأقرانهم، وسجل التلاميذ متوسط التحصيل درجات عالية في اختبار وودوكوك جونسون بالمقارنة بمجموعة ذوي صعوبات التعلم، كذلك كان عدد إجاباتهم الصحيحة في اختبار حل المشكلات أكبر من ذوي صعوبات التعلم، وأداء الموهوبين كان فقط أفضل من أداء ذوي صعوبات التعلم في اختبار وودوكوك جونسون، ولكن لا توجد بينهم وبين ذوي صعوبات التعلم فروق في الحساب والمفاهيم الكمية أو حل المشكلات الكلامية، ولا توجد فروق بين متوسطي التحصيل والموهوبين في أي من مقاييس التحصيل، وكان ذوو صعوبات التعلم بالمقارنة بمتوسطي التحصيل أقل قدرة على التنبؤ بالعمليات الصحيحة أو إكمال الخطوات الضرورية لحل المشكلة، وأداء الموهوبين ومتوسطي التحصيل أفضل من ذوي صعوبات التعلم في استراتيجيات تمثيل المشكلة، إذ لم

يستخدمها أفراد المجموعتين في الأداء على مهام مرحلة الاكتساب (التشفير - التوسع التجهيز) وفي استراتيجيات حل المشكلات التي استخدمها أفراد المجموعتين في حل مشكلة التوازي (من مهام مرحلة الإستراتيجية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في استراتيجيات تجهيز المعلومات التي استخدمها أفراد المجموعتين في الأداء على مهمة التعرف، وفي استراتيجيات حل المشكلات التي استخدمها أفراد المجموعتين في حل مشكلة المتاعه (من مهام مرحلة الإستراتيجية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء ومتوسط الزمن بين مجموعتي التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم على مهمة المتاعه (من مهام مرحلة الإستراتيجية).

وهذفت دراسة أوستاد (Ostad , 1997) إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في التطور النمائي لاستخدام استراتيجيات الجمع المختلفة، وحدد الباحث مشكلته في السؤال: ما مدى استخدام التلاميذ لكل من إستراتيجيتي Back up (هي إستراتيجية محسوسة تعتمد على استخدام الأصابع والعد اللفظي) في مقابل إستراتيجية الاستدعاء Retrieval والتي تعتمد على استدعاء الحل من الذاكرة، وما مدى الاختلاف في استخدام الإستراتيجية من قبل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ما التغيرات التي تطرأ على استخدام الإستراتيجية عبر فترات زمنية تقدر بعامين، وتكونت

الرياضية اللفظية، وأسفرت نتائج الدراسة عن علم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات اللفظية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في حل المشكلات اللفظية وذلك لتفاضل متفيري الدراسة فئة التلاميذ، والجنس.

كما هدفت دراسة القفاص (١٩٩٦م) إلى التحقق من صدق افتراضات نموذج تجهيز المعلومات المعرفي في تفسير صعوبات التعلم من خلال الكشف عن الاستراتيجيات المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تؤدي إلى ظهور الفروق الكمية بينهم وبين التلاميذ العاديين في الذاكرة وحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الثانوي، بينهم (٢٢) من العاديين، (٢٢) من ذوي صعوبات التعلم تم اختيار أفراد العينة على مجموع من المهام، منها مهام مرحلة الاكتساب (مهمة التشفير - التوسع - التجهيز)، ومهمة مرحلة الاسترجاع (مهمة التعرف) ومهام مرحلة التمثيل (مهمة التمثيل)، ومهام مرحلة الاستراتيجيات (مهمة التوازي - المتاعه)، وكان من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي العاديين وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في استراتيجيات تجهيز المعلومات التي

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الصاديين ومتوسط درجات مجموعة ذوى صعوبات التعلم على مقياس حل المشكلات لصالح العاديين. وهناك دراسات تناولت استخدام التقنيات الحديثة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، منها: دراسة البريري (١٩٩٩م) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام برامج الحاسب الذكية في تصريف واكتشاف الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في مادة الرياضيات، وصمم البرنامج لجميع التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات، وأسفرت الدراسة عن فعالية البرامج الذكية في اكتشاف أخطاء التلاميذ في مادة الرياضيات وكذلك في معالجة هذه الأخطاء.

ودراسة السحليج (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برمجية منتجة علياً على تحصيل تلميذات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست التجريبية من خلال البرمجية الجديدة والضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت الدراسة تحسناً في أداء المجموعة التجريبية التي درست من خلال التقنية الحديثة.

وعما لا شك فيه أن إهمال هذه الفئة من التلاميذ يمثل هدراً كبيراً لقدرات كان من المفترض توظيفها، كما أن لصعوبات التعلم آثاراً نفسية وخيمة على التلاميذ؛ فتكرار فشلهم ينعكس على تفسيرهم لسلوكياتهم

العينة من (١٠١) تلميذ وتم اختبار مجموعات التلاميذ على (٧٨) مشكلة من مشكلات الجبرع الرقمية Single digit addition problems - في موقعين مختلفين بفاصل زمني يقدر بشهرين. وتم تسجيل استراتيجيات أداء التلميذ وتصنيفها تبعاً لأي من أنواع الاستراتيجيات، ولقد أسفرت الدراسة عن أن ذوى صعوبات التعلم يتصفون بأنهم يستخدمون استراتيجيات Beck up فقط، ويستخدمون من استراتيجيات Beck up الاستراتيجيات الأقل رتبة (الأولية) التي تعتمد على حد كذا الرقمين على الأصابع (أبعد كل شيء)، ووجود درجة قليلة من التباين في استخدام أنواع الإستراتيجية.

أما دراسة أحمد (١٩٩٩م) فقد كان من أهدافها اختبار الفرض القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس حل المشكلات والدرجة الكلية والدرجة الفرعية (مشكلات استدلال - مشكلات عامة - مشكلات رياضية عامة) ترجع إلى متغير المستوى (الفقر، عاديون - ذوى صعوبات تعلم)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) تلميذاً، وطبق البحث مقياساً لحل المشكلات ضمن أدوات بحثية، وكان من نتائج هذه الدراسة التي تناسب الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الفائقين، ومتوسط درجات مجموعة العاديين، وذوى صعوبات التعلم لصالح الفائقين، ووجود فروق

مرض لا شفاء منه. (Jones, et al.2007)، وتعتمد صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، ويشير (Katz, 1999) إلى أن نسبة (٦٪) من الأطفال في سن المدرسة لديهم قصور دال في الحساب وأن صعوبات الحساب شائعة، ومثلها صعوبات القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أن كل من لديه صعوبات في القراءة لديه صعوبات في الحساب. (Katz, 1999).

من العرض السابق يتضح حجم مشكلة صعوبات التعلم، وأهمية الكشف المبكر عنها، وبذلك كافة الجهود للتعلم عليها، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

ومن بين الفوجهات الحديثة في علاج صعوبات التعلم يبرز اتجاه توظيف مستحدثات تقنيات التعليم وأهمها الحاسوب في عمليات التعليم والتعلم، ففي السنوات الأخيرة بدأ الاهتمام ينصب على استخدام الحاسوب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتكنولوجية في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لبلقاء الأفراد، ويذكر (القريوتي، ٢٠٠٢، ١١) أن استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة تتمثل في استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية، وتطبيق الخطة الفردية التربوية، ومساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة

وشعورهم بالإحباط، والقلق والتوتر، وربما يولد لديهم سلوكيات عدوانية نحو ذويهم. (Terry, 2005).

ويشير الزينات (٢٠١٠م) إلى أن عنبداً من الدراسات تؤكد أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في تزايد مستمر، ولقد ساعدت النظم التعليمية بسلياتها الحالية والمداخلات التي تعتمد عليها، واعتمادها على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها من خلال الاختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية، مما يسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارها؛ مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسب عالية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا الدراسية (الزينات، ٢٠٠٠م).

وقد ترتب على زيادة نسبة صعوبات التعلم أن كثيراً من التلاميذ يتسربون من للمدرسة بدون الحصول على شهادة، وقد نجد من بينهم من يتوقف نموه الأكاديمي عند مستويات دراسية لا تتجاوز النصف الرابع أو الخامس الابتدائي عندما يكونون في النصف السادس، فضلاً عما يبدو على آخرين من إهداد سيء لعالم العمل؛ فيصبون مهملين، وتضمن المرحلة من (١٢ - ٢١ سنة) حوالي (٥٩٪) من مجموعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في عمر المدرسة (الواقفي، ٢٠٠٣م).

وتوجد أدلة متزايدة على أن صعوبات التعلم إن لم يتم اكتشافها وتشخيصها والتعرف عليها مبكراً وعلاجها، فإنها تستمر مدى حياة الفرد؛ لتمثل له حالة حياتية سيئة يغيرها على مدار حياته كلها، وكأنها

والحساب. (القرنوتي، ٢٠٠٢م، ١١).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام الحاسوب باعتباره من مستحدثات تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، منها:

دراسة ألاكرون (Alarcón, 2002) التي هدفت إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الحاسوب التعليمي والتدريس بدون الحاسوب للمساعد التعليمي، وطلبت الدراسة على ٤٦ تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع متوسطي القدرة وتلاميذ من الصف الثامن تقع درجاتهم بين (٦١٪ إلى ٦٣٪) وتم تقسيم التلاميذ لمجموعتين، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالمعرض المباشر، بينما درس للمجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بالحاسوب المساعد التعليمي وتم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الحاسوبية، وطلبت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة بين درجات المجموعتين في الحسابات والمفاهيم وحل المشكلات.

و دراسة أمكرالت (Amekalt, 2005) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان دمج استراتيجيات التعليم التعاوني المتكاملة مع نظام تعليم إكس تؤدي إلى منجزات *goals* أكاديمية إيجابية مع منجزات اجتماعية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل والتلاميذ منخفضي التحصيل، وتحديد أي نوع من التعليم التعاوني يؤدي إلى تحصيل

أكثر من الأسلوب الآخر وتم جمع بيانات عن تحصيل تلاميذ الصف الخامس في الرياضيات بمدراس تم اختيارها قبل التجربة، وشملت عينة البحث تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس في المدرسة الابتدائية، وتم تقسيمهم لمجموعتين؛ إحداهما عالية التحصيل والأخرى منخفضة التحصيل، ثم تم تقسيم المجموعتين إلى ثلاث مجموعات هي: مجموعة الأزواج المتفجرة *Heterogeneous*، ومجموعة الأزواج المتجانسة والمجموعة الضابطة، وتم توزيع التلاميذ في المجموعة المتجانسة عشوائياً، كما تم التوزيع في المجموعة للمتفجرة فقد تم تخصيص عشوائياً، وقد درس طلاب المجموعات الثلاث بالحاسوب مقلمة من نظام *ILS* بطريقة فردية واستمر العمل لمدة ١١ أسبوعاً، وطلبت النتائج على أن نظام *ILS* مع استراتيجيات التدريس التعاوني يسهل عمليات التعليم، حيث أدى التلاميذ بشكل أفضل في الاختبارات القياسية بعد تكلمة أنشطة مجموعتي التعليم التعاوني مع الحاسوب، وكانت اتجاهات التلاميذ وسلوكهم إيجابية نحو أنشطة الرياضيات والحاسوب عندما يعملون في مجموعات تعاونية.

و دراسة بيوتن (Benton, 2006) التي هدفت إلى تقصي استراتيجيات التعليم العلاجي المستخدمة لتعليمي الرياضيات من نوع *vulnerable learners* - تحصيلهم للرياضيات محدود - بالمدرسة المتوسطة، وطلبت الدراسة على ١٠ مدرسين من مدرسي المدارس الحضرية، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس

والمفتاح هنا هو التمييز المستمر لكل إجابة صحيحة، وتعتبر معظم هذه البرامج إما تمارين في مادة الرياضيات، أو التدريب على ترجمة لغة أجنبية، أو تمارين من أجل النمو اللغوي، وهناك برامج تدريبية خاصة تساعد الطلبة من أجل التدريب على بناء الجمل. (القحطاني، ٢٠٠٠م: ٩١).

بالإضافة لهذا، فإن برامج التمرين والممارسة تقدم الكثير من الأسئلة المتنوعة ذات الأشكال المختلفة، وغالباً يتبع الحاسوب للمتدرب الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، وعادةً فإن كل برنامج من هذه البرامج التعليمية يحتوي على مستويات مختلفة من الصعوبة، وتقدم هذه البرامج التقنية الراجعة القوية للمتعلم، سواء الإيجابية أو السلبية، إضافةً إلى التمييز عند كل إجابة صحيحة. (الحيلة، ٢٠٠٩م).

٢- طريقة المحاكاة والتلمذة

في هذا النوع من الأساليب يواجه المتعلم من خلال تجارب المحاكاة اكتشاف المتحكمات المهمة ومن خلال التجربة والخطأ يصل إلى الاكتشاف الصحيح. أما الطريقة الأخرى فهي تسمى «إيمان النظر» حيث يتم فيها محاكاة موقف على درجة عالية من التصقيد يسمح بحركات معقدة على الحاسب الآلي ويقوم الطالب بالتجريب وإدخال المعلومات لمجرد أن يرى ما سوف يحدث. أما الطريقة الثالثة فهي مرتبطة بالطريقة الحاسوبية حيث يطلب من المتعلمين بناء نموذجهم الخاص لموقف

العلاجي يعتمد على الحاسوب أو الآلة الحاسبة اليدوية عندما تتعامل مع التلميذ المحدود التحصيل في الرياضيات، كما أن المدرسين ساعدوا التلاميذ في أنشطة عديدة، وكانت الأنشطة هي مراجعة المهارات الحاسوبية وحل المشكلات اللفظية والعمليات الأساسية وتركيب أنظمة الأعداد، والمفاهيم الهندسية، ومجموعات العدد Number Sets.

يتضح مما تقدم أن استخدام التقنيات الحديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أمر مهم وله فائدة في تحسين قدرات التلاميذ على تلقي العلوم، بالإضافة إلى التشويق والإثارة نتيجة لإدخال بعض التأثيرات المساعدة على جذب الانتباه. وعندما أشارت الأبحاث والدراسات السليقة لفعالية استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم، تم استخدامه على نطاق واسع في عملية التعليم، ويذكر (البسطامي، ١٩٩٥م، ٢٥) أن الأساليب التي يتبعها المعلمون في تعليم تلاميذهم تختلف من خلال استخدام الحاسوب بحسب الفلسفة التي يتبعها كل منهم. لذلك توجد هيئة أساليب لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، منها:

١- برامج التمرين والممارسة

إن هذا النوع من البرامج التعليمية يفترض أن المفهوم أو القاعدة أو الطريقة قد تم تعليمها للطلاب، وأن البرنامج التعليمي هذا يقدم للطلاب سلسلة من الأمثلة من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة،

معين باستخدام عدد محدود من الملاحظات وأن يختبروا صلاحية هذا النموذج من خلال عدد كبير من التجارب على الحاسب الآلي. كذلك تستخدم المحاكاة بالحاسوب عندما يصعب القيام بتجربة ما نتيجة لخطورتها أو كلفتها أو صعوبة تنفيذها، وبالتالي توفر برامج المحاكاة البيئة التعليمية المبسطة من الواقع، ومن أمثلة ذلك محاكاة التجارب العملية: محاكاة قيادة السيارات، الألعاب الرياضية. (الفر، ١٩٩٩م).

٣- أسلوب الألعاب الحاسوبية

يهدف هذا النمط من الاستخدام إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل الدراسي مع التسلية لفرض توليد الإثارة والتشويق التي قد تحسن اتجاه التلاميذ نحو التعلم، ويقدم البرنامج التعليمي موقفاً يتنافس فيه طائفتان أو أكثر، ويحدد البرنامج النقاط التي يأخذها كل منهم وبالتالي الفائز، وعن طريق الألعاب التعليمية الحاسوبية يمكن تحقيق أهداف تعليمية مثل: تعلم المفاهيم والمبادئ والمهارات. (مطام، <http://www.gulfnet.ws/>).

كما سبق يتضح أن الحاسوب من بين أهم مستحدثات تقنيات التعليم، التي تؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم، فهو يقوم بمسح أخطائه ومن ثم تصحيحها عن طريق الحاسوب، لذا سوف يتعلم من أخطائه، وهذا ما ينمي لديه قدرته على التعلم وبالتالي زيادة ثقته بنفسه. كما يعد الحاسوب أداة تقوم وتوجيه وأصبح من الممكن أن يقوم بتعليم الطالب سواء

قبل تعلمه أو أثناءه أو بعده عن طريق ما يسمى بالاختبارات القبلية والاختبارات التكوينية والاختبارات البعيدة، ومن مزاياه أنه يعطي النتيجة فوراً مما يساعد المتعلم على إتقان التعلم. إن هذا الاستخدام للحاسوب يعطيه الفرصة في اختبار مستوى الطالب وتشخيص نواحي القوة والضعف فيه ومن ثم معالجة ضعفه، ويستطيع الحاسوب أن يبقى في ذاكرته سجلاً لتقدم المتعلم في مختلف المواد، كذلك يمكنه من تخزين أسئلة الاختبارات اللازمة. (القاسم، ٢٠٠٠م،

١٤). واستخدام الحاسوب يتيح للمعلم في عمليات التقويم موضوعية كبيرة أن يطلع على المستوى الحقيقي لطلابه، ومن ثم اكتشاف الطلاب الضعفاء أو اللوهيين، بعدها يستطيع المعلم توجيههم نحو التخصصات أو المهن التي تتناسب مع قدراتهم مما يسبب استثمار التعليم ورفع كفاءته. (الفر، ١٩٩٩م، ٨٩).

ويذكر (سلامة، وأبوراء، ٢٠٠٢م، ٤٥) أن أنظمة التعلم بالحاسوب تتميز بمزايا مهمة تبدو ظاهرة نتيجة للتطبيق الفعلي للحاسوب في التعليم، ومن أهم هذه المزايا ما يلي:

- ١- يوفر الحاسوب فرصاً كافية للوعي بصومات التعلم في الرياضيات للعمل بسرعه الخاصة، مما يقرب من مفهوم تفريد التعليم.
- ٢- فلحاسوب يسمح للوعي بصومات التعلم في الرياضيات بالتحكم في وقت الاستجابة الذي يمضي بين عرض المادة التعليمية على الشاشة لمتعلم وبين

صعوبات التعلم في الرياضيات بأنفسهم وينمي مفهوماً إيجابياً للمات.

٩- ينمي الحاسوب حب الاستطلاع عند المتعلم.

١٠- يخلص الطلاب من التشتت وينبذ من فترة الانتباه لديهم.

لذلك لكي يتم تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات على أكمل وجه وبشكل أفضل يجب على المعلم أن يتبع الإرشادات المذكورة التي تمكن من تقديم أفضل ما لديه وبالتالي تحسين أداء التلاميذ.

وأخيراً، بعد العرض السابق، نجد أن الحاسوب له دور كبير في المساعدة بعملية التعليم، فهو يتميز بقدرته كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة التعليمية، كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمر وتصحيح استجابات التلميذ أولاً بأول، وتوجيهه ووصف العلاج المناسب لأخطائه، مما يمد التلميذ بتغذية راجعة وفورية وفعالة، يكون من شأنها تقديم التعلم المناسب لطبيعة التلميذ كفراد مستقل له مستواه الخاص، وإهتماماته وسرعته، مما يجعل من الحاسوب وسيلة جيدة للتعلم. ومن هنا تعتبر مستحدثات تقنيات التعليم التي تقدم لتعليم ذوي صعوبات التعلم المنفعة مع قدراتهم وخصائصهم وفي أساليب تعليمهم وسيلة لكي نرتقي بهم في مدارج النمو السليم الذي يؤدي إلى تحقيق ذاتهم وإشباعهم بدورهم وإتسايتهم بهدف الوصول بهم إلى أقصى مدى يمكن تسمح به قدراتهم، لذلك يجب الاهتمام

استجابته لها، وكذلك يسمح بتكرار المادة التعليمية، والسرعة التي تعرض بها المادة، وكمية المادة التي يتعلمها المتعلم، والوقت الذي يجب أن يجلس فيه المتعلم أمام الحاسوب، كل هذه الأمور تجعل من الحاسوب أداة تساعد على تفريد التعليم.

٣- يزود الحاسوب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بتغذية راجعة (Feed back) فورية، بحسب استجابته للموقف التعليمي

٤- التشويق حيث يعتبر التشويق مضافاً إلى الدافعية من العوامل الهامة في نجاح التعلم، كما تعتبر البرامج التعليمية مشوقة إذا احتوت على صفات وعناصر تبعث على التشويق مثل: الملونة، قوة التغذية الراجعة، عرض الأشكال وتحريكها، الألعاب التعليمية.

٥- قابلية الحاسوب لتخزين استجابات المتعلم ورصد ردود أفعاله، مما يمكن من الكشف عن مستوى المتعلم وتشخيص مجالات الصعوبة التي تعترضه، فضلاً عن مراقبة مدى تقدمه في عملية التعلم.

٦- التقلب على التروق الفردية يمكن الحاسوب المتعلم من التعامل مع الحافيات للمعرفة المتباينة للمتعلمين، حيث توجد في الحاسوب برامج تراعي قدرات التلاميذ وسرعتهم في الاستجابة وغيرها.

٧- يحقق التعلم بواسطة الحاسوب التوفير في الوقت والجهد بالنسبة للوحي صعوبات التعلم في الرياضيات والمتعلم.

٨- يساهم الحاسوب في زيادة ثقة للوحي

المبكر، وتعرف الحالات التي يواجهون فيها صعوبات في الرياضيات بثنونها وفروغها المختلفة، ومن ثم اقتراح العلاج المناسب لكل جانب من هذه الجوانب. ويذكر لايت، ودفايز (Ligitt & Difioz 1995) أن أكثر من (٦٠٪) من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات دالة في الرياضيات.

ولإزاء صعوبة التدخل العلاجي المتعلق بالأسباب لصعوبات التعلم يصبح الاهتمام بالمدخل العلاجي الذي يتناول الاستراتيجيات والبرامج مطلباً تفرضه طبيعة الاضطرابات لدى ذوي صعوبات التعلم، وحيث إنه يمكن اكتساب الكثير من أنماط الاستراتيجيات الفعالة من خلال عملية التدريس، فإن عبء تعليم وإكساب ذوي صعوبات التعلم مثل هذه الاستراتيجيات يقع بالدرجة الأولى على البرامج المدرسية من حيث التصميم والمحتوى من ناحية، وعلى القائمين بالتدريس لهذه الفئة من التلاميذ من ناحية أخرى. (الزيات، ١٩٩٨م).

وفي هذا يمكن أن يؤدي استخدام التقنيات الحديثة دوراً فعالاً في علاج صعوبات تعلم الرياضيات انطلاقاً من نوعية الخبرات التي تتيحها هذه التكنولوجيا، ومنها: برامج التدريب والمران، والنمذجة والمحاكاة، والتدريس الخصوصي، والألعاب التعليمية القائمة على الحاسوب، بالإضافة إلى البرامج التفاعلية، وتطبيقات الانترنت، والخدمات التي توفرها، والفيديو التفاعلي.

بتعليم الأجيال تعليماً سليماً باستخدام جميع وسائل التكنولوجيا المتطورة التي تساعد على تحسين عملية التعليم لكي يعدوا جيلاً مبدعاً مثقفاً يساعد على تقدم المجتمع وتطوره ليواكب المجتمعات المتقدمة.

الإحساس بالمشكلة

تعد الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية؛ حيث تؤدي دوراً بارزاً في النمو الأكاديمي للمتعلم، كما تؤدي دوراً أساسياً في التوجيه المهني والدراسي له. ووفقاً للعديد من الدراسات فإنه حينما يواجه التلميذ صعوبات في تعلم الرياضيات؛ فإنه ينخفض تحصيله الأكاديمي بشكل دال وملحوظ، ليس في هذه المادة فقط، وإنما في سائر المواد الأخرى.

ويذكر ميلر وميرسير (Miller & Mercer, 1997) أن صعوبات التعلم عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية وتستمر حتى المدرسة الثانوية في مرحلة المراهقة، وأن ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين. وترى ريفيرا (Riviera, 1997) أن صعوبات التعلم تظهر في عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على اكتساب المفاهيم أو تطبيق المهارات الرياضية، وكذلك حل المشكلات وتكون نتيجة ذلك انخفاض تحصيلهم العام.

وتوضح نتائج العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات، ومن هنا تكمن أهمية تعرف هؤلاء التلاميذ ذوي الصعوبات بهدف التشخيص

تعهد مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات؛ مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وإقبالهم على الدراسة، وهذا يدعو إلى تضاعف الجهود لمواجهة، ووضع البرامج المختلفة لعلاج الصعوبات النوعية في المادة لتقليل الهدر التعليمي الناتج عن إهمال هذه الفئة.

ويمكن الإسهام في علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات الرئيسة التالية:

١- ما نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟

٢- ما جوانب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الرياضيات؟

٣- ما التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم؟

أهداف الدراسة

١- تحديد نسب شيوع صعوبات التعلم في الرياضيات.

٢- تشخيص جوانب صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٣- وضع تصور لبرنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم.

أهمية الدراسة

يتوقع أن تفيد نتائج البحث الحالي في النواحي التالية:

١- تقديم قائمة بجوانب صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة المتوسطة، يمكن الاستفادة منها عند تصميم المناهج ووضع البرامج العلاجية لهذه الفئة من التلاميذ.

٢- تقديم عدد من المقاييس المقتنة التي يمكن الاستفادة منها في تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات، مما يسهم في وضع العلاج المناسب لهم.

٣- تقديم تصور لبرنامج مقترح مشتقاً على بعض النماذج التطبيقية في ضوء تقنيات التعلم الحديثة يسهم في علاج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويمكن لإدارات التعليم الاستفادة منه وتطبيقه في المدارس لعلاج هذه الصعوبات والتخفيف من حدتها.

٤- إفادة جهات مختلفة، منها: التلاميذ حيث يتوقع أن تسهم البرامج المقترحة في مجالات الرياضيات في علاج ما لديهم من صعوبات فيها؛ مما ينفعهم في تحصيلهم الأكاديمي، ويثير دافيتهم للتعلم، وكذلك إفادة أولياء الأمور من حيث تعرفهم بجوانب الصعوبات لدى أبنائهم، وبالأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات؛ مما يدفعهم إلى المشاركة في علاج ما لدى أبنائهم من صعوبات، ومن هذه الجهات أيضاً المعلمون، والقائمون على أمر التعليم ومصممو

صعوبات التعلم Learning disabilities

مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر في صعوبات اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهي اضطرابات ذاتية داخلية للنشأ، يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث لدى حياة الفرد، كما يمكن أن تحدث مع مشكلات أخرى مثل مشكلات الضغط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تنشئ صعوبات التعلم وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل التصور الحاسي أو التأخر العقلي، والاضطراب الانعكاسي، أو مع مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية أو التدريس غير الفعال، فإنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو لآثارها. (Pollaway et al., 1997).

ويقصد الباحثان بلوي صعوبات تعلم الرياضيات إجرائياً: التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل في الرياضيات، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، وتطبق عليهم خصائص ذوي صعوبات التعلم، ويستثنى منهم ذوو الإعاقات الحسية، والتأخرون عقلياً، والاضطربون انفعالياً، والمحرمون ثقافياً واقتصادياً.

المنهج ١ من حيث تقديم برنامج مقترح في الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم يمكن الاستفادة منه في علاج ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة، والمراحل التعليمية الأخرى بصفة عامة.

٥- تقدم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة تسهم في علاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المجالات الدراسية بصفة عامة، والرياضيات بصفة خاصة.

تحديد مصطلحات الدراسة

البرنامج Program

يُعرف البرنامج في قاموس التربية بأنه مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة، التي تهدف إلى تطوير معارف للتدريس والتجارب، وتساعد على حقل مهاراتهم، ورفع كفاءتهم، وتحسين أدائهم في عملهم، (Good, 1973, 613).

ويذكر الناقبة أن البرنامج مجموعة من الإجراءات لمساعدة التلميذ في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي دلت البحوث، والأدلة العلمية، والخبراء على أنها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفاعلية. (الناقبة، ١٩٩٧م، ١٤).

ويقصد الباحثان بالبرنامج: مجموعة الأنشطة المعدة مسبقاً وفقاً لأهداف مخططة لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

مستحدثات تقنيات التعليم

هيئة الدراسة

تكوّنت هيئة الدراسة من (٣٩٢) تلميذاً بالصف الأول المتوسط بأربع مدارس بمدينة الطائف بالملكة العربية السعودية، ويوضح الجدول رقم (١) أعداد التلاميذ في كل مدرسة.

الجدول رقم (١). للتدريس وأعداد التلاميذ ١٤.

الصف	المدرسة	٢
١٣٦	مدرسة يحيى بن أكرم للفرسطة	١
١٠٨	مدرسة الريان للفرسطة	٢
٨٣	مدرسة سعد عبد الواحد للفرسطة	٣
٦٥	مدرسة نبي الأثر للفرسطة	٤
٣٩٢	إجمالي	

أدوات البحث

تخلّفت أدوات البحث فيما يلي:

١- اختبار الذكاء غير اللغوي من (إعداد عطية هنا.

٢- اختبارات تحصيلية تشخيصية في الرياضيات من إعداد الباحثين.

٣- مقياس الخصائص السلوكية للدرسي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من إعداد الباحثين. وفيما يلي وصف مختصر لهذه الأدوات ومؤشراتها السيكومترية

اختبار الذكاء غير اللغوي

أحد هذا الاختبار الدكتور عطية هنا نقلاً عن الاختبار الأصلي الأمريكي للاختبار العقلي المتعدد غير اللغوي لثيرمان وميكال ولويج، ويهدف هذا الاختبار

وفقاً لجمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية (ABCT)، (١٩٩٤م) تعرف تقنيات التعليم بأنها: «النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم، وتعرف بأنها: «عملية منهجية منظمة لسيّر التعلم الإنساني، تقوم على إدارة تفاعل بشري منظم مع مصادر التعليم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة أو الآلات التعليمية، وذلك بتحقيق أهداف محدودة» (الزبيدي وآخرون، ص١٥) وتعرف بأنها: «عملية متشابكة متداخلة مترابطة تجمع بين الأجهزة والبرامج والطرائق وأصول التدريس بالإضافة للمعلم الذي هو الركن الأساس في العملية التعليمية» (مسلمة، ١٩٩٨م، ص٣٠).

ويقصد بتقنيات التعليم في هذا البحث: عملية متكاملة مركبة تهدف إلى تحليل مشكلات المواقف التعليمية ذات الأهداف المحددة، وإيجاد الحلول اللازمة لها، وتوظيفها وتقويمها وإدارتها، على أن تصاغ هذه الحلول في إطار مكونات منظومة كافة المكونات البشرية والمادية للموقف التعليمي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي عليه في الواقع؛ للوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بها.

الأعمار الزمنية المختلفة بين (٥,٧٢ - ٥,٨٢)، وقد أعدت للاختبار معايير في صورة أعمار زمنية يمكن منها حساب نسبة الذكاء، وفي البحث الحالي حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ بلغ (٠,٨٤).

الاختبار التحصيلي التشخيصي في الرياضيات

للصف الأول المتوسط

تم إعداد هذا الاختبار في محتوى الفصل الدراسي الثاني في الجبر والهندسة ٢٠٠٩/٢٠١٠م، حيث تم تحديد أهداف كل موضوع من موضوعات المحتوى، ثم تم تحليل محتوى الفصل الثاني إلى المهارات والمفاهيم والتعميمات، التي يجب أن يتعلمها التلميذ ليحقق الأهداف المنشودة، وفي ضوء الأهداف وتحليل المحتوى تم وضع جدول للمواصفات ليوضح الوزن النسبي لكل موضوع وعدد الأسئلة المناسب له، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك:

إلى قياس ذكاء الأطفال، ويصلح لأغراض التوجيه التعليمي والمهني للأعمار من (٥-١٥) سنة، وقد صمم هذا الاختبار لقياس ذكاء الأفراد ذوي المستويات التعليمية المختلفة، ويعتمد هذا المقياس على تعريف الذكاء بأنه القدرة على التفكير الجهد الذي يقاس عن طريق إدراك العلاقات بين الرموز كالتمثيل والتشابه، والجزء إلى الكل، والكل إلى الجزء، وعلاقات التسليم، ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤالاً في كل سؤال خمس صور، واحدة فقط مختلفة، وفيه يطلب من المقوم أن يضع علامة تحت الصورة التي تختلف عن بقية الصور الأخرى في كل سؤال وقد استخرج صنف الاختبار ووجد أنه يرتبط إيجابياً مع اختبار الذكاء الشائلي للقبائلي، وبلغ المعامل (٠,٦٥) أما معامل الثبات فقد تم حسابه باستخدام معامل كيو دور - ريتشاردسون وتراوحت درجة ثبات الاختبار في

الجدول رقم (٢) مواصفات الاختبار التحصيلي التشخيصي في الرياضيات.

الاسئلة	الوزن النسبي	المجموع	الأهداف المعرفية			الموضوعات
			تطبيق	فهم	تذكر	
٤	٢٦,٥	٤	٢	١	١	التراخي والتضاد
٣	٢٤,٨	٣	٢	-	١	النسبة المتوسطة بين متولين
٦	٢٩,٧	٦	٢	١	٣	مجموعة الأعداد الصحيحة
٥	٢٨	٥	٣	٢	-	مقارنة وترتيب الأعداد الصحيحة
٥	٢٨	٥	٥	-	-	جمع الأعداد الصحيحة
٥	٢٨	٥	٥	-	-	طرح الأعداد الصحيحة
٥	٢٨	٥	٥	-	-	ضرب الأعداد الصحيحة
٤	٢٦,٥	٤	٤	-	-	قسمة الأعداد الصحيحة

تابع الجدول رقم (٢).

الأنشطة	الوزن النسبي	النسج	الأهداف النظرية			الملاحظات
			مطلوب	لهم	لذكر	
٨	١٢,٩	٨	٢	٢	٤	مخصص الأنشطة الرياضية
٤	٢٩,٥	٤	٢	١	١	العبارات الرياضية
٤	٢٩,٥	٤	٢	٢	٠	للمعادلات في ص
٣	٢٤,٨	٣	١	١	١	لفظ
٣	٢٤,٨	٣	١	١	١	العلاقة بين زوايا مثلث
٣	٢٤,٨	٣	١	١	١	العلاقة بين أضلاع المثلث
٦٢	٢١٠٠	٦٢	٣٧	١٢	١٣	النسج

الأراء تمثلت في تعديل صياغة بعض العبارات، وقد أخذ الباحثان بها؛ ولذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

المؤشرات السيكومترية للاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة بالتطبيق على عينة بلغت (٥٠) تلميذاً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة يحيى بن أكرم المتوسطة بالطائف، وقد جاءت النتائج كما تتضح بالجدول رقم (٣) الآتي:

صدق الاختبار (الصدق الظاهري)

تم عرض الاختبار - في صورته المبثقة - على مجموعة من (٢٠) من المحكمين المتخصصين في النتائج وطرق تدريس الرياضيات، وعلم النفس والتربية الخاصة، ومجموعة من (٣٠) من المعلمين والمشرفين التربويين للتلاميذ ذوي الصعوبات، بعد تعريفهم بالهدف من الاختبار، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على مناسبة الاختبار لأهدافه، وكانت لهم بعض

الجدول رقم (٣) قيم معاملات السهولة والصعوبة للاختبار التفصيلي.

١	٢	٣	٤	٥	٦
٠,٢٨	٠,٦٦	٣٢	٠,٤٠	٠,٦٠	١
٠,٤٨	٠,٥٢	٣٣	٠,٣٨	٠,٦٢	٢
٠,٢٤	٠,٧٦	٣٤	٠,٤٢	٠,٥٨	٣
٠,٣٤	٠,٦٦	٣٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٤
٠,٣٢	٠,٦٨	٣٦	٠,٣٤	٠,٦٦	٥
٠,٢٠	٠,٨٠	٣٧	٠,٢٠	٠,٨٠	٦
٠,٤٦	٠,٥٤	٣٨	٠,٤٦	٠,٥٤	٧
٠,٤٨	٠,٥٢	٣٩	٠,٣٧	٠,٤٨	٨
٠,٤٨	٠,٥٢	٤٠	٠,٣٧	٠,٦٨	٩
٠,٢٤	٠,٧٦	٤١	٠,٢٤	٠,٧٦	١٠

تابع الجدول رقم (٣).

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١١	٠,٦٦	٠,٣٤	٤٢	٠,٦٦	٠,٣٤
١٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٤٣	٠,٤٨	٠,٥٢
١٣	٠,٦٢	٠,٣٨	٤٤	٠,٧٦	٠,٢٤
١٤	٠,٨٠	٠,٢٠	٤٥	٠,٦٦	٠,٣٤
١٥	٠,٥٤	٠,٤٦	٤٦	٠,٥٠	٠,٥٠
١٦	٠,٥٢	٠,٤٨	٤٧	٠,٦٢	٠,٣٨
١٧	٠,٤٠	٠,٦٠	٤٨	٠,٨٠	٠,٢٠
١٨	٠,٤٤	٠,٥٦	٤٩	٠,٥٤	٠,٤٦
١٩	٠,٦٢	٠,٣٨	٥٠	٠,٥٢	٠,٤٨
٢٠	٠,٦٦	٠,٣٤	٥١	٠,٥٢	٠,٤٨
٢١	٠,٥٠	٠,٥٠	٥٢	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٢	٠,٨٠	٠,٢٠	٥٣	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٣	٠,٥٤	٠,٤٦	٥٤	٠,٣٦	٠,٦٤
٢٤	٠,٥٢	٠,٤٨	٥٥	٠,٨٠	٠,٢٠
٢٥	٠,٣٦	٠,٦٤	٥٦	٠,٥٤	٠,٤٦
٢٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٥٧	٠,٥٢	٠,٤٨
٢٧	٠,٥٠	٠,٥٠	٥٨	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٨	٠,٦٢	٠,٣٨	٥٩	٠,٣٦	٠,٦٤
٢٩	٠,٦٤	٠,٣٦	٦٠	٠,٦٦	٠,٣٤
٣٠	٠,٦٢	٠,٣٨	٦١	٠,٥٠	٠,٥٠
٣١	٠,٦٦	٠,٣٤	٦٢	٠,٦٢	٠,٣٨

بحوث ودراسات تناولت خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالوصف أو الملاج، ومنها: أنيس (٢٠٠٠)، شبيب (٢٠٠١)، مصطفى (٢٠٠٠)، حافظ (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٢)، أبو ملح (٢٠٠٤) Bahr (2000), O'melia (1994), Hardman (1993), Williams (1994), & collins (1994), Harris et others (1993), shiah et Others (1995), Merah & cook (1996), Jinendra& Hafl (1996), Miller & Mercer (1997), Jay & Blackerby (1998), Gersten & chard (1999), Vankuit & Naglioni (1999), Fathi & Ahmadi (2006), Kareo, J& Barn, B.(2003). تم التوصل إلى مجموعة من الخصائص

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن معاملات السهولة والصعوبة في المدى المقبول كما حسب للاختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٨٢ وهو معامل ثابت مقبول، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

ملفخص الخصائص السلوكية للذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة:

خطوات إحصاء المقياس: من خلال مسح

درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي في الرياضيات ودرجاتهم على المقياس، فكانت معامل الارتباط (٠,٤٢)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند (٠,٠١)، مما يوحي بصدق المقياس، وهذه هي الطريقة التي اتبعها الزيات (١٩٩٩م) في حساب الصدق التلازمي لمقياسه بمقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما حسب للمقياس الصدق البنائي بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه، فكانت كما بينها الجدول رقم (٤) التالي، كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فكانت كما بالجدول رقم (٤).

تصف ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتم تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين هما: خصائص حل المشكلات، وخصائص المهارات والمفاهيم، وقد وضع للمقياس في صورته الأولى ويتكون من (٥٠) مفردة يجب عنها للمعلم بوضع علامة (٧) أمام المفردة، وتحت البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي غالباً - أحياناً - نادرة، وبعد حساب الصدق والثبات أصبح (٣٧) مفردة فقط.

المحددات المسبوبة للمقياس: تم تطبيق المقياس على نفس عينة التطبيق الاستطلاحي للاختبار التشخيصي، (٥٠) طالباً بعلامة يميني بن أكثم بالطائف، وتم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق التلازمي من خلال حساب الارتباط بين

الجدول رقم (٤). قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي يعطاها ومستوى الدلالة (٥,٠).

خصائص المهارات ونظمهم			خصائص حل المشكلات		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	المقررات	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	المقررات
دال عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٢	١٩	دال عند مستوى ٠,٠١	٠,٧٦٠	١
	٠,٦٨	٢٠		٠,٧١٩	٢
	٠,٨١	٢١		٠,٧٠٨	٣
	٠,٧٨	٢٢		٠,٧٠٠	٤
	٠,٦٢	٢٣		٠,٧٤٩	٥
	٠,٦٥	٢٤		٠,٦٥٣	٦
	٠,٦٧	٢٥		٠,٧٠٨	٧
	٠,٦٨	٢٦		٠,٧١٢	٨
	٠,٦٨	٢٧		٠,٨٠٠	٩
	٠,٧٢	٢٨		٠,٧٥٨	١٠
	٠,٧٢	٢٩		٠,٧١٨	١١
	٠,٦٣	٣٠		٠,٧٩٤	١٢
	٠,٦٧	٣١		٠,٧٠٧	١٣
	٠,٦١	٣٢		٠,٧٢١	١٤

تابع الجدول رقم (٤).

خصائص للمهارات والتفاهيم			خصائص حل المشكلات		
مستوى الذكاء	معامل الارتباط	الفرجات	مستوى الذكاء	معامل الارتباط	الفرجات
دال هذا مستوى ٠.٠١	٠.٥٦	٣٣	دال هذا مستوى ٠.٠١	٠.٧٢٣	١٥
	٠.٦٣	٣٤		٠.٧٠٢	١٦
	٠.٦٦	٣٥		٠.٦٧	١٧
	٠.٧٠	٣٦		٠.٥٩	١٨
	٠.٤٦	٣٧			

وهو معامل ثبات مقبول، مما سبق يتضح أن مقياس خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على درجة مقبولة من الصدق والثبات.
إجراءات تطبيق أدوات البحث:

تم تطبيق اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس الخصائص السلوكية لتحديد عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك كالتالي:

١- وفقاً لحك التباعد طبق اختبار الذكاء والاختبارات التحصيلية في الرياضيات وحولت الدرجات إلى درجات معيارية وحسب التباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجات المعيارية للتحصيل حيث يعد التلميذ من ذوى الصعوبات إذا كان التباعد بين الدرجات المعيارية واحداً صحيحاً فأكثر (هواد، ١٩٩٢م، هواذ ويرج ١٩٩٥م).

٢- وفقاً لحك الخصائص السلوكية فقد طلب من المعلم أن يحدد درجة انطباق الخصائص السلوكية على تلاميذ فصله.

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن معاملات ارتباط درجة المقردة بالبعد دالة، وهذا يوحي بأن للمفردات تقديس ما يقسمه البعد، وأن هناك اتساقاً داخلياً وهو مؤشر لصدق المقياس. ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (٥). قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس (ن = ٦١).

البعد	خصائص حل المشكلات	خصائص للمهارات والتفاهيم	مستوى الذكاء
معامل الارتباط	٠.٩٢٦	٠.٩٢٤	دال حد مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن الدرجة الكلية للبعد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على برنامج (spss) بطريقة ألفا كرونباخ، وتم حذف (١٣) مفردة مخفض ثبات المقياس؛ فأصبح عدد مفردات المقياس (٣٧) مفردة، كما أن ثبات المقياس (٠.٩٧٥)

الجدول رقم (٧). أعداد ونسب ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق الخصائص السلوكية والاستبعاد.

٢	نقطة	النسبة
١	الرياضيات	٧٠ % ١٧,٨٦

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن نسبة صعوبات التعلم في الرياضيات بالنصف الأول المتوسط بمدينة الطائف (١٧,٨٦ %)، وتتفق هذه النتائج السابقة مع نتائج معظم الدراسات التي أجريت على صعوبات التعلم مثل (عواد ١٩٨٨، ١٩٩٢م)، (عواد وزيح، ١٩٩٥م) (أبو ملحة، ٢٠٠٤م)، مما يشير إلى وجود مشكلة تدعو إلى التصدي لها، واقتراح الحلول المناسبة؛ فهذه النسبة تعد نسبياً مرتفعة، وإن تركت بدون علاج مثلت هدراً كبيراً في العملية التعليمية واقتصادياتها؛ ولذا فإن الدراسة الحالية ستسهم في عملية العلاج من خلال وضع تصور مقترح لبرنامج تقني يعالج صعوبات التعلم متضمناً بعض النماذج التطبيقية؛ وذلك في ضوء ما يسفر عنه نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما جوانب الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات التلاميذ على كل سؤال من أسئلة الاختبارات التحصيلية التشخيصية في الرياضيات، ووفقاً لما اقترحه (عواد، ١٩٨٨م، ١٩٩٢م) فقد حددت نسبة (٢٥ %) فأكثر لتكرار

٣- وفقاً لحرك الاستبعاد فإنه يستبعد من ذوي صعوبات التعلم كل من كانت صعوبته راجعة إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو اضطراب عقلي أو انفعالي، فقد تم سؤال المعلم عن التلاميذ الذين تم تحليدهم من حيث درجة معاناتهم من أي مشكلات.

نتائج البحث وتفسيرها

الإجابة عن السؤال الأول: ما نسب شيوخ صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟ تم تطبيق عكس التباعد على عينة البحث لحساب الفرق بين الدرجات المعيارية للذكاء والتحصيل في الرياضيات، وبصبح التلميذ من ذوي الصعوبة إذا كان التباعد يساوي واحداً صحيحاً أو أكثر، وقد أسفر تطبيق ذلك الحرك عن النتيجة التي بينها الجدول رقم (٦) التالي:

٢	نقطة	النسبة
١	الرياضيات	٨١ % ٢٠,٢٦

ووفقاً لحرك الخصائص السلوكية فقد طبقت مقاييس الخصائص السلوكية على أفراد العينة؛ فأنطبقت الخصائص على (٧٠) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كما أنه وفقاً لحرك الاستبعاد فلم يكن بالعينة أي تلميذ لديه إعاقات حسية أو اضطرابات سمعية أو بصرية أو عقلية أو انفعالية؛ وعلى ذلك تصبح أعداد ذوي صعوبات التعلم ونسبهم كما بينها الجدول رقم (٧) الآتي:

- الخطأ، والدلالة على وجود خطأ شائع لدى التلاميذ، ومن ثم اعتبار هذا الخطأ ناشئاً عن صعوبة لديهم، وقد تبين من خلال نتائج التطبيق أن التلاميذ يعانون من صعوبات في الرياضيات في الجوانب الآتية:
- تمييز العلاقة بين المستقيمات المتوازية والمتعامدة عليها.
- تحليل العلاقة بين الأعداد الطبيعية والأعداد الصحيحة.
- جمع وطرح الأعداد الصحيحة.
- ضرب وقسمة الأعداد الصحيحة.
- تحليل مفهوم المكسور الجمعي والفرعي للأعداد الصحيحة.
- معرفة مكونات الأعداد الصحيحة.
- تحليل القيم المكانية للأعداد الصحيحة على خط الأعداد.
- التمييز بين مفاهيم الانتماء والمجموعة الجزئية والمجموعة الشاملة والاحتواء.
- معرفة العلاقة بين زوايا المثلث والعلاقة بين أضلاعه.
- حل المسائل اللفظية.
- استيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم الجمع والإبدال والتوزيع على الأعداد الصحيحة.
- تمثيل الأعداد الصحيحة على خط الأعداد.
- كتابة المعادلات الرياضية في ص.
- استخدام التعميمات الرياضية.
- استيعاب مفاهيم الزوايا والعلاقة بينها.
- وتعد هذه النتيجة منطقية وتتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات والبحوث السابقة مثل (عواد ١٩٨٨، ١٩٩٢)، و(عواد وريبع، ١٩٩٥)، و(إسماعيل، ٢٠٠٤) في أن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر بصورة واضحة في العمليات المركبة، والجبردات، مما يشير إلى سلامة إجراءات الدراسة الحالية ومنطقية نتائجها، وعدم ظهور نتائج غير منطقية، إلى جانب تحليل الجوانب الرياضية التي ينبغي التركيز عليها عند محاولة بناء البرامج العلاجية لصعوبات التعلم.
- الإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم؟
- للإجابة عن السؤال، قام الباحثان بوضع التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، وذلك في ضوء جوانب الصعوبات التي أظهرتها نتائج تطبيق الاختبارات التشخيصية، بحيث تم تصميم البرنامج المقترح متضمناً بعض النماذج التطبيقية لتصميم برنامج حاسوبي يناسب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وفق المكونات التالية:
- ٩- التعرف بالبيانات:
- يتضمن هذا الجزء من البرنامج معلومات عن

للحاسوب يتحدد المستوى التعليمي مستخدم البرنامج وبالتالي يصف الحاسوب لهذا المستعمل الدرس المناسب، ويضمن المحتوى العلمي للاختبار القبلي جوانب الاختبار التشخيصي.

٥- قائمة الاختيارات:

إن قائمة الاختيارات تضع لنا قائمة بمحتويات البرنامج، وسيختار مستخدم البرنامج نشاطاً ما من هذه القائمة، وعمل في هذا الجزء من البرنامج، ومن المهم هنا أن تتضمن القائمة خيار الخروج من البرنامج كأحد اختيارات المطروحة أمام مستخدم البرنامج في قائمة الخيارات، ويسمح هذا للتلميذ بخيار ترك البرنامج في الوقت الذي يريد.

٦- الإرشادات:

إن التوجيهات في هذا الجزء من البرنامج لابد أن تحث التلميذ ما المطلوب منه القيام به، ومن المهم أيضاً أن تحث مستخدم البرنامج ما للتوقع مشاهدته على الشاشة وكيف يمكن أن يسجل استجابته. ومن الممكن توضيح الأداء أو إعطاء أمثلة عليه في هذا الجزء من البرنامج.

٧- مستوى تعليمي للدرس والأنشطة العلمية:

يقوم الحاسوب في هذا الجزء من البرنامج بالتدريس الحقيقي وإعطاء الدوس للتلميذ، وحين التجهيز لهذه الفقرة، فإنه من المهم أن يعود مصمم البرنامج إلى تحليل الأداء. تصمم كل شاشة من الشاشات بحيث تخصص كل منها لتدريس هدف محدد.

البرنامج، منها العنوان والمؤلف واسم المبرمج ونوع البرنامج التعليمي الحاسوبي، والموضوع والمهارات اللازمة والتاريخ ونظام الحاسوب الذي يحتاج إليه البرنامج وما يحتاج إليه البرنامج من ذاكرة.

٢- العنوان:

وهو الشاشة الأولى للمعلومات التي يراها مستخدم البرنامج، متضمنة عنوان البرنامج واسم مؤلف البرنامج والتاريخ وحقوق الطبع، وحيث إن هذه المواجهة الأولى ما بين البرنامج ومستخدم البرنامج فلا بد أن تأخذ بعين الاعتبار الصور والألوان والأصوات والحركة عند عمل هذه الشاشة حتى يتم جذب انتباه المتعلم، مع إعطاء حرية اختيار استعمال الصوت من علمه.

٣- أهداف البرنامج:

يسأل الحاسوب في هذا الجزء من البرنامج عن اسم مستخدم البرنامج لبناء علاقة شخصية ما بين مستخدم البرنامج والبرنامج ولتسهيل التفاعل ما بين التلميذ والحاسوب. ويستخدم اسم المستخدم للبرنامج في كافة مراحل البرنامج، وبلي ذلك توضيح الفرض من البرنامج حتى يصبح لدى التلميذ فكرة واضحة عما هو متوقع من البرنامج.

٤- الاختيار القبلي:

يكون في هذا الجزء من البرنامج وفي معظم البرامج جزء اختياري، ولكنه أساسي حينما يكون البرنامج من النوع التعليمي المحض؛ لأنه يسمح

٨- برامج علاجية فرعية:

لا بد أن يتوفر هذا الجزء في أي جزء من أجزاء البرنامج، فمثلاً، قد يصادف التلميذ بعض الصعوبات خلال تعامله مع البرنامج، فهنا يمكن للحاسوب التفرع إلى جزء تعليمي مصغر يعمل على إهانة تدريس المفهوم أو مراجعته مع التلميذ. ويمكن للتلميذ بعد ذلك متابعة البرنامج فيما يتعلق بغض المفهوم. ويمكن أن يستعمل الجزء التعليمي المصغر قبل إعطاء برنامج من نوع التمرين والممارسة من أجل إنعاش ذاكرة التلميذ وتجهيزه لبرنامج التمرين والممارسة. وإذا كان أداء التلميذ متدنياً في الاختبار القبلي فإن هذا الجزء التعليمي المصغر يمكن تقديمه له قبل أن يقدم على العمل في البرنامج المطلوب.

٩- التغذية الراجعة:

يحتوي هذا الجزء والخاص بالتغذية الراجعة على تعليقات فيما يتعلق بما يقدمه مستخدم البرنامج من استجابات على فقرات البرنامج، ولا بد أن تكون هذه التعليقات إيجابية بالنسبة للإجابات الصحيحة ومشجعة حينما تكون الاستجابات غير صحيحة، ولا بد من تجنب التعليقات غير اللاحقة.

١٠- إعطاء تعليمات:

ونعني بذلك إعطاء التلميذ بعض التعليمات من قبل الحاسوب حينما يشغل هذا التلميذ في إعطاء الإجابة الصحيحة فتعمل هذه التعليمات على مساعدة التلميذ على إعطاء الإجابة الصحيحة، وفي

التعلم من أجل الإتقان، فإن التعليمات تعتبر جزءاً أساسياً وتعمل على تسهيل تعلم المفاهيم بدرجة كبيرة.

١١- حفظ المسجلات:

يمكن تصميم البرنامج بحيث يحتفظ بسجل للاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة. ويمكن أن تظهر علامة التلميذ على الشاشة في أي وقت خلال البرنامج أو يمكن تصميمها بحيث تظهر العلامة في نهاية البرنامج. والبرنامج التالي يصمم بحيث يعمل على تتبع كافة الفقرات التي أخطأ بها التلميذ لكل مهارة أو مفهوم يحتويه البرنامج. وهذا ما يساعد الحاسوب على أن يقدم للتلميذ وصفاً علاجياً كواجب بيتي تبعاً لأنواع الفقرات التي أخطأ بها التلميذ.

١٢- الاختبار البعدي:

على الرغم من أن الاختبار البعدي يعتبر اختياريًا، إلا أنه في البرامج التي من نوع التعليمي المصغر يعتبر إجباريًا، وأن أسئلة الاختبار البعدي لا بد أن تعمل بحيث تقيس أداء التلميذ على ضوء الأهداف المحددة وأن تتضمن أسئلة مرجعية كمعيار يعتمد عليه في تقييم ما تم تعليمه بعد الانتهاء من البرنامج.

١٣- الخروج من البرنامج:

إن الجزء الخاص بالخروج من البرنامج يسمح للتلميذ بترك البرنامج عند نقاط محددة بشكل مسبق. ويمكن نشر هذه النقاط هنا وهناك في البرنامج أو يمكن وضعها بعد الانتهاء من جزء ما في البرنامج.

٩٤- مراجعة مختصرة:

إن الجزء الخاص بالمراجعة الختامية يساعد التلميذ على التركيز على المفاهيم الأساسية التي تعرض لها البرنامج، ويخبر هذا التلميذ بشكل مبسط ما الذي تعلمه خلال هذا البرنامج. ومن المفيد أن تقترح على التلميذ بعض التطبيقات المتعلقة بالبرنامج الذي تم الانتهاء من دراسته لكي يقوم بها هذا التلميذ داخل الصف وخارجه.

٩٥- النتائج:

إن الجزء الخاص بشاشة النتائج يظهر عادة في نهاية البرنامج أو بعد أن يختار التلميذ الخروج من البرنامج أو تركه. يمكن أن تظهر شاشة النتائج عدد الاستجابات الصحيحة أو الخاطئة أو كليهما معاً، والنسبة المئوية للإجابات الصحيحة من الخاطئة، وتغذية راجعة فيما يتعلق بمجموع الفقرات الصحيحة، وحسب الرغبة، ويمكن أن تظهر شاشة النتائج بين الحين والآخر خلال العمل في البرنامج لتزويد التلميذ بأخر التطورات عن أدائه خلال

٩٦- نصائح علاجية:

يرشد هذا الجزء من البرنامج التعليمي الحاسوبي التلميذ إلى ما هو مطلوب منه القيام به بعد الانتهاء من البرنامج، ولابد أن تقدم هذه الإرشادات على ضوء ما قام به التلميذ من أداء في البرنامج، وأبسط هذه النصائح «حاول مرة أخرى»، «جرب قيمة مختلفة»، «أحسنه».

٩٧- نهاية البرنامج:

يتضمن هذا الجزء تقديم الشكر بصفة رسمية للتلميذ لعمله في البرنامج، ويفضل أن تختتم البرنامج ببعض الصور والحركات التي تمر عن انتهائه. وبالتحديد ينبغي أن يحوي البرنامج على العناصر الرئيسة التالية:

- تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة.
- تحديد محتوى البرنامج.
- تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج.
- تحديد خطوات تنفيذ البرنامج.
- كتابة السيناريو.
- تحديد أساليب تقويم البرنامج.

وفي ضوء هذه الخطوات تم إعداد التصور المقترح للبرنامج متضمناً بعض النماذج التطبيقية بشكل مبسّط، وعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المجال وتعليقه في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ومن ثم أصبح المحتوى الرياضي للبرنامج في صورته النهائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- ١- الاهتمام بتدريب المعلمين في مجال التعامل مع التقنيات التعليمية المعاصرة (الحاسوب والانترنت) والاستفادة منها في تعليم التلاميذ ذوي الصعوبات في المجالات الدراسية المختلفة، وبخاصة في الرياضيات.

الاتحادية بالملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٤م.

أحمد، هائل يحيى. أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المشكلة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

البويهي، وفوق سعيد. فعالية استخدام برنامج الحاسوب الذكي على تشخيص ومعالجة الأخطاء الشائعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٩م.

البساطي، فاطم. الناهج والأساليب في التربية الخاصة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.

البيلي، محمد وآخرون. «صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية، دراسة مسحية»، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، ج (٧)، (١٩٩١م)، ص ٣٧-١٢٥.

الحليلة، محمد. تكنولوجيا التعليم (بين النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

_____، التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

٢- الاستفادة من البرنامج المقترح ونماذجه التطبيقية في تصميم برامج لعلاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

٣- الاستفادة من قائمة صعوبات التعلم في مجالات الرياضيات التي كشفت عنها نتائج تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية بالبحث الحالي عند بناء مناهج الرياضيات للتلاميذ ذوي الصعوبات في المرحلة المتوسطة، وخاصة للصف الثاني المتوسط.

٤- الاستفادة من الأدوات التي قلمتها الدراسة (مقاييس الخصائص السلوكية، الاختبارات التشخيصية) في مجالات الرياضيات في الكشف عمن لديه صعوبات في هذه المجالات من التلاميذ؛ حتى يتسنى تقديم العلاج والدعم المناسب لهذه الفئة.

٥- إجراء دراسة عائلية على التلميذات في المرحلة المتوسطة للكشف عمن لهن صعوبات في الرياضيات، وتقديم البرامج العلاجية المناسبة، بالاستفادة من البرنامج المقترح.

٦- تجربة وسائل تقنية أخرى لعلاج صعوبات التعلم في مواد دراسية مختلفة (العلوم - اللغة العربية - اللغة الإنجليزية...).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو ملح، يزيد سعيد. دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة

- الدليل، بها. أثر استخدام برمجية مقرر الرياضيات المتجهة حلياً على تحصيل تلميذات الصف الثاني متوسط بمدرسة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣م.
- الزبيدي، محمد شكر وأخرون. الأساليب التقنية الحديثة لتعليم وتربية الماترين. ليبيا: الزاوية، دن، دت.
- الزيات، فادي مصطفى. صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨م.
- _____، صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الجامعية: افتراضات نظرية ونتائج ميدانية، علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات، ج ٢، ٢٠٠٠م.
- _____، المتفوقون عقلياً نوع صعوبات التعلم. القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٢م.
- الفوا، همدان. تكنولوجيا التعليم والاتصال، ط ٤. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.
- القاسم، خالد. أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
- القحطاني، محمد. نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والتفصيلية. حيزة: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، ٢٠٠٠م.
- القريشي، إبراهيم. الحاسوب والإنترنت وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة النبال، ع (١٥٦)، (٢٠٠٢م)، ص ٤٢ - ٤٣.
- القفاص، وليد كمال. استراتيجيات أداء المهام المعرفية في الذاكرة وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٦م.
- النافلة، محمود كمال. البرنامج التعليمي القائم على الكفايات. القاهرة: مطابع الطوبى التجارية، ١٩٩٧م.
- الوافقي، وافي. صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان، دن، ٢٠٠٣م.
- أنيس، عبد الناصر. دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي، المجال الوجداني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٢م.
- حافظ، نبيل همد القفاص. صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠م.
- سلامة، عبد الحافظ. مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. الأردن: دار الفكر، ١٩٩٨م.

- integrated with the education system. *Brain and Cognition*, 19(2) (2005), 208-252 (APA Psycinfo).
- Babbitt, B.** Errors patterns in problem solving paper presented at the *International Conference of the council for Learning Disabilities*. (Eric. No. ED 338500), (1990).
- Bahr, C.M, Nelson, N.N, Van meter, A.M.** The effects of Text -Based and Graphics-Based software tools on planning and organizing of stories, *Journal of learning disabilities* Vol. 29, No.4, (2000).
- Beaton, A.L.** Mathematical disability and Finding strategies for remedial education for learners of mathematics used, et al., *Mathematical disabilities: A cognitive neuropsychological perspective*. (PP.111-120). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Association, inc (psycinfo), (2006).
- Cawley, J. F. & et al.** Arithmetic Computation Abilities of Students with Learning Disabilities Implication for Instruction , *Learning Disabilities Research and practice* , 11 , 4 , (1996), 230 - 237. (Eric No., E3 534191).
- Davis, J. T., Parr. G. & lan, W** Differences Between Learning Disabilities Subtypes Classified Using the Revised Woodcock - Johnson psycho Educational Battery, *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 3, (1997). 346 - 352.
- Deer, A. M.** Conservation and Mathematics Achievement in the Learning Disabled child , *Journal of Learning Disabilities*, 18 , 6 , (1985). 33- 336.
- Fathi - Aashiani, & Ahmadi, K.** Verbal and non verbal intelligence dyslexic Dysgraphic students and normal students. *Arch. Med. Sci.* Vol 2(1): (2006). 42- 46.
- Gearheart, B. R.** *Learning Disabilities. Educational strategies* 4th ed., Times mirror Mosby college publishing ,(1985).
- Gersten, R. & Chard, D.** Number Sense ; Rethinking Arithmetic Instruction for Students with Mathematical Disabilities, *The Journal of special Education*, 33 , 1 , 18 -28. (1999).
- Ginsburg, H.P** Mathematics Learning disabilities, Points of comparison for the teaching of mathematical truth to the vehicle and adults inre
- سلامة، عبد الحافظ وأبو ريس، محمد. الحاسوب في التعليم، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م.
- حبيب، أحمد محمد. الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم. بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس بجامعة الأزهر، ٢٠٠١م.
- هواد، أحمد أحمد. تفصيل وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحاسب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية -بنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٢م.
- هواد، أحمد ورديع، مسعود. الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية. مجلة مستقبل التربية العربية ، م (١)، ع (٢)، (١٩٩٥م)، ص ٣٣ - ٥٨.
- مصطفى، جمال مفضل. أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠م.
- لانياً: المراجع الأجنبية
- Alarcon, M.; Defries, J.C. & Light, J.G** The impact of teaching using the computer tutorial CAI and teaching assistant without Educational computer *Journal of Learning Disabilities*, (30(6), (2002), 617-623.
- Ashcraft, M.H; Yamashita, T.S. & Aram, D. M.** The integration of cooperative learning strategies

- to Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities Research and practice*, 11, 1 58-65 (Eric No. EJ518071) (1996).
- Mercer, C. D.** *Students with Learning Disabilities*, 4 th. ed. New York, Macmillan, (1991).
- Miller, S. P. & Mercer, C. D.** Educational Aspects of Mathematics Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 30, 1, (1997). 47-56.
- Montague, M. & APPIgates, B.** Mathematical Problem Solving characteristics of middle School Students with Learning Disabilities, *The Journal of Special Education*, 17, 2, (1993). 175-201.
- O'melia, M. C. & Rosenberg, M. S.** Effects of Cooperative Homework Teams on the Acquisition of Mathematics Skills by Secondary Students with mild Disabilities, *Exceptional children*, 60, 6, (1994). 538-548.
- Ostad, S. A.** Developmental Differences in Addition strategies: A comparison of Mathematically Disabled and Mathematically Normal Children, *British Journal of Educational psychology*, 67, (1997). 345-357.
- Polloway, E. A., et al.** Mental Retardation and Learning Disabilities: Conceptual and applied Issues, *Journal of Learning Disabilities*, 30, 3, (1997). 297-358.
- Raborn, D. T.** *Mathematics for Students with Learning Disabilities from Language - Minority Backgrounds. Recommendations for Teaching*, New York state Association for Bilingual Education Journal, 10, 25, 33.(Eric No. (1995).
- Rivers, D. P.** Mathematics Education and Students with Learning Disabilities: Introduction to the Special Series, *Journal of Learning Disabilities*, 30, 1, (1997). 2-19.
- Shah, R., and others.** The Effects of Computer - Assisted Instruction on the Mathematical problem solving of students with Learning Disabilities, *Exceptionality* 5, 3, (1995). 131-161.(Eric No. EJ 505136).
- Swanson, H. L. & Traha, M.** Learning Disabled and Average Readers, Working Memory and Comprehension: Does Metacognition play A Role, *British Journal of Educational psychology*, 66, (1996). 333-355.
- medial math classes *Journal of learning disabilities*, 30(1) 20-33 (2007).
- Good, C., V.** *Dictionary of Education*, N.Y., oCraw-Hill Book Company, (1973).
- Harding, L.** *Learning Disabilities in the primary Classroom*, London Groom Helm L td, (1986).
- Hardman, M. L., et al.** *Human Exceptionality, Society, school and Family*. 4th ed, Boston, Ally and , Beacon, (1993).
- Harris, D and others.** *Torrie's syndrome and learning disorders. The learning disabilities of America conference*. san Francisco, (1995).
- Jay, C. & Blackerby, J. C. V.** Hope is not Method, How Instructional Strategies and Technologies for the Learning Disabled can Benefit Traditional learners, *Institution of north Harris*, Houston, TX, Eric NO.BD416919). (1998).
- Jhendra, A. K. & Hoff, K.** The Effects of Schema Based instruction on the Mathematical word problem solving performance of Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29, 4, (1996). 422-431.
- June, L., et al.** Learning disabilities foundations, characteristic and effective teaching, *Journal of learning disabilities*, 5, (2007). 239-249.
- Karen J. & Eara, B.** Meaning for connection using technology in primary school, *behind journal*, 75(42), (2003). 223.
- Kate, G.** *Math learning Disabilities*, at: <http://www.1donline.org/1d-Indepth/math-skills/garnett.htm> (1999).
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. & Anastasiow, N. J.** *Educating Exaepotional children*, 8th. ed., New York . Houghton Mifflin ,(1997).
- Kelligian, J. R. & Sternberg, R. J.** Intelligence , Information processing and Specific Learning Disabilities. *A Triarchic and Synthesis. journal of Leering Disabilities*, 20, 1, (1987). 8-18.
- Light, J. G. & Defries, J. C.** Co morbidity of Reading and Mathematics Disabilities: Genetic and Environmental Etiologies, *Journal of Learning disabilities*, 28, 1, (1995). 96-106.
- Marsh, J. G. & Cooke, N. L.** *The Effects of Using Manipulatives in Teaching Math problem Solving*

- Swanson , H. L. Learning Disabled children's problem solving: Identifying Mental processes Underlying Intelligent performance , *Intelligence*, 12 , 3 , (1988) . 261 -278 , (Eric No. EJ 386566).
- Tory,S.F. In search of the characteristics of adults who are gifted and have learning disabilities, *Journal of learning disabilities* , 65, (2005).
- Vasilik , J. E. H. & Naglieri, J. A. Effectiveness of the MASTAR program for Teaching Special Children Multiplication and Division , *Journal of Learning Disabilities* , 32 , 2 , (1999). 48- 107.
- Williams, D. M. & collins, R. C Teaching Multiplication Facts to Students with Learning Disabilities: Teacher Selected Versus Student - Selected Material prompts with in the Delay procedure , *Journal of Learning Disabilities* , 27 , 9 , (1994). 589 - 597
- Wong, B. Y. L. *The ABCS of Learning Disabilities*, san Diego , CA: Academic Press, (1996).

A Suggested Remedial program for Mathematics Learning Disabilities for Middle School Students Based on Modern Educational Technology

* Ahmad Effat Korshani; ** Hisham Barakat Hussein

* *Assistant Professor of Mathematics Education, College of Education, Taif University
Al Taif, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 888
E-mail: akorshani@hotmail.com*

** *Assistant Professor of Mathematics Education, Teachers College, King Saud University
Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 4341, Postal Code: 11491
E-mail: hbtchur@hotmail.com*

(Received 14/2/1432H, accepted for publication 4/1/1433EL)

Key words: Mathematics Education, Learning Disabilities, Remedial program, educational technology.

Abstract. The research aims to diagnosing mathematic learning disabilities which faced the middle school students. The sample consisted of (392) first grade students in four middle schools in Taif, they exposed research tools: non-verbal intelligence test, diagnostic and achievement tests in mathematics, and a scale of behavioral characteristics for people with learning disabilities in mathematics, the measure of behavioral characteristics for students with Learning Disabilities. The results show that the Ratio of learning disabilities is (17.86%), and shows many aspects of mathematical learning disabilities seen in complex operations and abstracts as:

- The relations between Natural Numbers and integers
- The division and multiplication of integer numbers.
- The inverted addition of integer numbers.
- The Word problems.
- Understanding the preparations of integer numbers as: integration, subtraction, and distribution
- Using mathematical equations.

Then proposed a remedial program of mathematics disabilities, as well as introduced recommendations and suggested researches.

لناء الناس في القرآن الكريم (دراسة عقلية)

د. عبد الله بن دجين السهلي

أستاذ العقيدة والمشارف بقسم العقائد الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: dr.abdullah@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٩/٢/١٤٣٢هـ، وقبل للنشر في ١/٤/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفاتيح: لناء الناس، التوحيد في لناء الناس، معاني لناء الناس، موضوعات لناء الناس، يا أيها الناس. ملخص البحث. القرآن الكريم كلام رب العالمين، لا يخفى عظيم قدره وعلو مكانته، وهذا البحث في دراسة بعض آياته التي فيها لناء الرب تعالى للناس، وهي الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ﴾، وما في معناها، والمواد بالناس هم جميع المخلوق. وعندها (٢٨) آية، وموضوعاتها شملت القضايا العقلية الكبرى مثل مصادر تلقي الدين، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر وغير ذلك، وهذه القضايا هي التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، وفيها يتضح أن الحق هو ما يقوله أهل السنة والجماعة. وقد جمعت هذه التناقضات مدعمة بالأدلة العقلية، والترهيب والترهيب، وهي ثمانية رحمة وشفقة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه تفهمهم، فاختير فيها وصف الرب للضاف إلى ضمير الناس دون اسم الجلالة لتبنيه في (١٠) آيات، وفيها دلالات عظيمة ينبغي للإنسان أن يتدبرها ويقف عندها، فلهذه أغراضها التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله، فقد جاء في هذه النصوص التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات، وعلى التوحيد في (١١) آية، منها (٦) آيات في توحيد العبادة، واليوم الآخر في (١٠) آيات، فحري بكل مسلم أن يهتم بما ناداه به ربه الرؤوف الرحيم.

مقدمة

إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وسلم تسليماً كثيراً. أما بعد:

فإن القرآن العظيم هو رسالة الله تعالى للناس

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل الله فلا هادي له، وأشهد أن لا إله

أهمية الموضوع

- ١ - الدلالات العظيمة لنداء الناس في القرآن الكريم ، مما يوجب العناية بها ودراستها ، ودعوة الناس - كلهم - لسماعها وفهمها واتباعها.
- ٢ - ينبغي معرفة النداءات الربانية للناس ودلالاتها عند الحوار للمخالف من الأمم الأخرى ، ومع الفرق المختلفة لأهل السنة والجماعة.
- ٣ - يتبين الحق في القضايا العقيدة الكبرى عند تأمل نداء الناس في القرآن الكريم ، وأن الحق هو ما يقرره أهل السنة والجماعة.

منهج البحث

أخذت في هذا البحث بالمنهج التحليلي لآيات نداء وب العاللين للناس في القرآن الكريم واقتصرت على المعاني العقلية الإجمالية فقط ، بعد جمعها في القرآن الكريم ، وأذكر في كل موضوع ثلاث آيات وقد أشير لغيرها ، حتى لا يطول البحث ، وعلى سبيل المثال توحيد العبادة دلت عليه غالب آيات النداءات للناس في القرآن الكريم.

خطة البحث

يتكون البحث من مبحثين وعدة مطالب ، على

النحو التالي :

- المبحث الأول: تعريف لنداء الناس في القرآن الكريم ، ومطلبه ، وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول : مفهوم نداء الناس في القرآن الكريم.

جميعاً ليخرجهم من الظلمات إلى النور ، ويهديهم إلى الصراط المستقيم ، وكانت خلاصة هذه الرسالة للناس في النداء الذي نادى به الرب تعالى الناس - كل الناس - في القرآن الكريم ، وقد جاء نداء الناس في القرآن الكريم بأساليب مختلفة لها دلالات عظيمة ، بل قد نودي الإنسان بطريقة مختلفة عما نوديت به المخلوقات الأخرى ، فينبغي لكل مسلم معرفة هذه النداءات ودلالاتها ، وعليه أن ينادي الناس بها ، ويلفها للخلق جميعاً وبجميع اللغات.

وعند تأمل هذه النداءات الربانية نجد أنها تضمنت كل المسائل التي حصل فيها النزاع بين الناس مسلمهم وكافرهم ، فهي تتضمن القضايا العقيدة الكبرى ، وكذلك القضايا العقيدة التي حصل فيها النزاع بين الفرق المنسوبة للإسلام ، فقد جاء هذا الكتاب ليفصل النزاع بين الناس ، ولا يمكن أن يفصل النزاع إلا كتاب منزل من السماء.

لنا فقد رغبت في دراسة هذه النداءات دراسة عقلية^(١) ، أحلل موضوعات الآيات ، مع بيان معلنها ودلالاتها ، وغير ذلك.

(١)

يوجد بحث بعنوان : «نداءات القرآن لبيبي الإسلام» لأبي يوسف محمد زاهد ، جمع فيه المؤلف تفسير بعض آيات النداءات للناس من مجموعة من كتب التفسير ، كل آية نوحها ، وكل مفسر على حدة أيضاً ، دون أي تصرف في نصوص التفسيرين ، أو تحليل ، وليس هذا مرادي في هذا البحث.

والنداء في القرآن الكريم يراد به معنى يدعهم
الطلب المشتمل عليه سياق الخطاب^(٣٧).

وهي آيات القرآن الكريم التي قال تعالى فيها:
﴿ تَنَادَى أَكْثَرُكُمْ ﴾، وما في معناها مثل قوله تعالى:
﴿ تَنَادَى أَكْثَرُكُمْ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ تَنَادَى الْإِنْسَانُ ﴾ وقوله
تعالى: ﴿ يَمْتَحِنُ الْإِنْسَانُ ﴾ والإدس^(٣٨) وقد بلغت الآيات التي
قال تعالى فيها: ﴿ تَنَادَى أَكْثَرُكُمْ ﴾ تسع عشرة آية،
والتي قال تعالى فيها: ﴿ تَنَادَى الْإِنْسَانُ ﴾ آيتان، والتي
قال تعالى فيها: ﴿ يَمْتَحِنُ أَكْثَرُكُمْ ﴾ خمس آيات، أربع منها
في سورة الأحرف، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَمْتَحِنُ
الْإِنْسَانُ ﴾ آيتان.

وحرف النداء في هذه الآيات إيهاء، ولذلك
دلالات عظيمة سياقي ياتها، ولأن حرف النداء (ها)
لا يباشر المعرف بهالة جاء أى، والهاء للتنبيه^(٣٩).

٢ - المراد بالناس في هذه الآيات أنه عام لجميع
الناس، فيكون الخطاب للمؤمنين باستدامة العبادة،
وللكافرين بالابتلاء^(٤٠)، وهذا من أعزب الخطاب الذي
لا يكون لمصنف فيترك فيه التمييز ليمع كل من يصلح
للمخاطبة بذلك، وهذا شأن الخطاب الصادر من
السمعة والأسراء والمؤلفين في كتبهم من نحو قولهم
يا قوم، ويا قس، وأنت ترى، وبهذا تعلم، ونحو

• المطلب الثاني: الآيات القرآنية التي جاء فيها نداء
الناس.

• المطلب الثالث: معالم نداء الناس في القرآن الكريم.

■ المبحث الثاني: قضايا المطلب في نداء الناس في
القرآن الكريم، وفيه أربعة مطالب:

• المطلب الأول: مصادر التلقي في نداء الناس في
القرآن الكريم.

• المطلب الثاني: التوحيد في نداء الناس في القرآن
الكريم.

• المطلب الثالث: التذكير باليوم الآخر في نداء
الناس في القرآن الكريم.

• المطلب الرابع: بيان حقيقة الإنسان في نداء الناس
في القرآن الكريم.

والله أسأل التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم
على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول

تعريف لنداء الناس في القرآن الكريم، ومعناه
وفي ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم لنداء الناس في القرآن الكريم.

١ - المراد بالنداءات للناس:

النداء في اللغة هو: رفع الصوت وظهوره، ناداه
صاح به^(٤١).

(٣٧) المصري، ١٤٢٩هـ، ص ١٦٢.

(٣٨) العكبري، ص ١٣٨/١، القرطبي، ص ١/٢٢٥.

(٣٩) القرطبي، ص ١/٢٢٥.

(٣٨) الراسب الأصفهاني، ١٣٨١هـ، ص ٤٣٤، مادة نداء.

وابن منظور، ١٤٦٠هـ، ٣١٥/١٥، مادة نداء.

خَلَقُوا دُبَابًا وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُمْ ۖ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئًا لَا يَسْتَفِيدُوا مِنْهُ ۚ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَمْلُوكُ ﴿٥٠﴾ ﴿الْحَجَّ

١٥ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ
وَأَحْسِنُوا يُؤْتِكُمْ أَجْرَكُمْ وَلَا تَسْكُنُوا أَرْضَ
النَّاسِ إِنَّمَا تَسْكُنُوهَا لِمَنْ يَبْعَثَ فِيهَا
مَنْ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَتُكْرِهَكُمْ
وَتَبْغِضُوا وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾

١٦ - قَالَ تَعَالَى: ﴿يٰۤاَيُّهَا النَّاسُ اٰذْكُرُوا بِفَضْلِ اللّٰهِ عَلَيْكُمْ ۚ هٰذَا مِنْ فَضْلِيْ غَيْرِ الَّذِيْ رَزَقَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْاَرْضِ ۚ لَا اِلٰهَ اِلَّا اَنَا فَتَذَكَّرُوْا ۝۱۶﴾ [البقره: ١٦]

١٧- قال تعالى: ﴿يَأْتِيَا النَّاسَ إِنْ وَعَدَ اللَّهُ حَقًّا﴾
فَلَا تَقْرَأُكُمْ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَلَا تَزَكِّيَكُمْ بِاللَّهِ الْعَزِيزِ ﴿١٧﴾
الطاهر الآية: ٥٥

١٨ - قال تعالى: ﴿يَتْلُوا الْكُتُبَ أَنْتُمْ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْغَنِيمُ﴾ ﴿١٥٠﴾

١٩ - قال تعالى: ﴿يٰۤاَيُّهَا الْاِنْسَانُ اِنَّا خَلَقْنٰكَ مِنْ ذَكَرٍ وَّاقٍ وَجَعَلْنٰكَ شُعُوْبًا وَّ قَبَاۡئِلَ لِتَعَارَفُوْۤا اِنَّ اَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اٰلِهٖٓ اَتْقٰىكُمْ اِنَّ اَكْبَرَكُمْ عِلٰمٌ عِيْمٌ ۝﴾ ﴿١٣﴾

٢٠ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدًّا كَمَا لَمْ يَلْهَبْكَ ۖ﴾ (الانشقاق الآية ٢٠).

٢١- قال تعالى: ﴿يَتْلُوا الزَّيْنُ مَا كَرِهَ لِرَبِّكَ
الْمَكْرُومِ ۝ أَلَمْ يَكُنْ لَكَ قَوْلٌكَ لَمَذْلُومٍ ۝﴾ في أي

سُورَةُ مَا فَاءَ رَكْعَتِ ﴿٥﴾ ﴿١٨﴾ لَاقِطَةُ الْاَيَاتِ ٦٠ - ١٨

[illegible]

٢٣ - قَالَ تَعَالَى: ﴿يَمْحُ الْغُفْلَةَ عَنْهُمْ وَلَا يُفْتَنُكُمُ الْكُفْرَ الْبَاطِلَ عَمَّا آلَخُجْرَ أَبْنِيَكُمْ مِنَ الْجَنَّةِ يُرْجِعُهُمَا لِيَأْخُذَهُمَا لِيَنْصَبَهُمَا سَوْءَهُمَا﴾ إِنَّهُ يَرْتَدُّ هُوَ وَقَبِيلُهُ مِنْ حَيْثُ لَا تَرْجِعُهُمْ إِنَّا جَعَلْنَا الْكُفْرَ أَوْثَانًا لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٣﴾

الأعراف الآية: ٢٣٧

٢٤ - قال تعالى: ﴿يَبْنَیْ ۖ اَدۡمُ خُلُوۡا رِبَّنِّکُمْ
عِنۡدَ کُلِّ مَسْجِدٍ وَصَلُّوۡا وَاٰمِنُوۡا وَلَا تُشْرِكُوۡا ۚ اِنَّکُمْ لَا حُبَّ
الۡمُشْرِکِیۡنَ ۝﴾ ١٠٤ لاهراء الآية: ٣٦.

٦٥- قال تعالى: ﴿يَتُوبُ إِلَهُكُمْ إِذَا أَنْتُمْ رُشِدُوا﴾^١ يَتُوبُ عَلَيْكُمْ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴿٦٦﴾

٢٦ - قَالَ تَعَالَى: ﴿لَا تَقْبَلُوا الدِّينَ إِلَّا إِذْ تُؤْتَوْنَهُ بِمِثْقَلِ ذَرَّةٍ مِّنَ النِّيبِ ۚ وَإِذَا جِئْتُم بِالدِّينِ أَفْضَلًا مِّنَ الَّذِي جِئْتُم بِهِ ۖ فَذَلِكَ جِئْتُم بِهِ خَالِدِينَ ۚ﴾ ۚ

٢٧ - قال تعالى: ﴿ يَمْشُرُ الْجَنِّ وَالْإِنْسَ إِنَّ
أَعْيُنَهُمْ أَنْ تُعَلِّمُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ فَادْعُوا
لَا تُعَلِّمُوا إِلَّا سُوءَ مَا تُشْكِنُ ۝﴾ الرحمن الآية: ٣٣.

٢ - استأثرت مصادر تلقى الدين والتوحيد بأكثر آيات النداءات للناس، فقد جاء التأكيد على مصدر تلقى الدين في (٨) آيات من النداءات (٢٨)، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول - صلى الله عليه وسلم -، وجاء التأكيد المباشر على التوحيد بأنواعه في (١١) آية من (٢٨) آية، وجاء التأكيد على توحيد العبادة في (٦) آيات من (١١) آية، والآيات الخمس الأخرى جاء فيها تقرير توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات والاستدلال بهما على توحيد العبادة، كما قال تعالى: ﴿يَأْتِيَا أَكْثَرُ النَّاسِ أَقْبَلُوا نَحْنُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَآلَيْنِ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: ٢١]، فاستدل على وجوب عبادته وحده بأنه ربكم الذي راكم بأصناف النعم فخلقكم بعد العلم وخلق الذين من قبلكم وأنعم عليكم بالنعم الظاهرة والباطنة^(١٣).

٣ - جاءت النداءات للناس في القضايا العقلية الكبرى^(١٤) التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، فمصادر تلقى الدين وتوحيد العبادة عما خالفت فيه الأمم رسلهم، وخالفت فيهما غالب الفرق المنتسبة للإسلام، واليوم الآخر عما خالفت فيه الأمم الضالة، وبعض الفرق الإسلامية. وأكثر القضايا التي حصل فيها النزاع بين أهل السنة والجماعة وغالب الفرق المنتسبة للإسلام قضية

٢٨ - قال تعالى: ﴿يَمَعَزْ لَيْلِي وَالْإِنْسَ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ يَذْكُرُونَ عَلَيْكُمْ نَهْيُ وَيُذَكِّرُونَ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا قَالُوا هَذَا عَنْ أَفْسِنَا وَغَرَبَتْهُمْ الْحَيَاةُ أَلَدْنَا وَكَبِدُوا عَنْ أَنْفُسِهِمْ أَكْفَرْنَا كَذِبِيَّتْ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠].

المطلب الثالث: معالم النداءات للناس في القرآن الكريم

١ - النداءات للناس في القرآن الكريم مجموعها (٢٨) نداء فقط، وموضوعاتها القضايا العقلية الكبرى فقد تضمنت بيان مصادر تلقى الدين، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول - صلى الله عليه وسلم -، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر والحساب والجزاء، وضعف الإنسان وحاجته إلى ربه، وقد تضمنت الآية الواحدة أكثر من موضوع من موضوعات النداءات، كما تضمنت آيات نداء الرب تعالى الجن والإنس جميعاً.

وهنا يظهر غرض النداء الأول وهو التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله، فنزل عموم الناس منزلة الغافل والساعي أو منزلة المتقصر في الأمر، ومن ذلك أيضاً أنه لعظم الذات الإلهية وعلوها كان من الطبيعي الفصل بمحرف النداء بين ما يصدر منه تعالى ومن يصدر له، وأن دعوة الناس إلى هذا الدين تكون من خلال هذه القضايا الكبرى^(١٥).

(١٣) السعدي، ١٤٣٣هـ، ص ٤٥.

(١٤) الشافعي، ١٤٢٧هـ، ص ٢٠.

(١٥) الشافعي، ١٤٢٧هـ، ص ٢٠، ٢٢، والقمري، ١٤٢٩هـ، ص ١٨٩، ١٩٤.

أَحْبَبُونِي^{١٧} هَذَا حَرْطٌ مُتَقَبِّرٌ ﴿١٦٠﴾ ليس الآية: ١٦٠ - ١٦١
قال سبحانه بعدما ﴿ أَكَلْتُمْ تَرَخُلُوا فَتَقُولُونَ ﴾ ﴿ ليس
الآية: ١٦٢: أي: فلا كان لكم عقل يأمركم بموالاة ربكم
وليحكم الحق، ويخرجكم من اتخاذ أهدى الأعداء لكم
ولياً، فلو كان لكم عقل صحيح لما فعلتم ذلك^(١٧).

كما ضرب سبحانه الأمثلة العقلية الواضحة،
قال تعالى: ﴿ يَكْفُرُ الْإِنْسَانُ حَرْبَ مَنْ لَمْ يَأْتِهِ الْإِسْلَامُ فَاسْتَوُوا لَهُ^{١٨}
إِنَّ الْآيَاتِ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَلَمْ يَخْلُقْوا ذُنُوبًا وَلَوْ
أَخْتَمَعُوا لَهُ^{١٩} وَإِنْ يَسْأَلُهمُ الذُّنُوبَ شَيْئًا لَا يَسْتَفِيدُونَهُ وَبَنَى^{٢٠}
صَلَفَ الْكَلْبِ وَالْمَكَلُوبِ ﴾ [الحج: ١٧٣] حقيق
على كل عبد أن يستمع لهذا المثل ويتدبره حتى تدبره
فإنه يقطع موارد الشرك من قلبه^(٢١).

وهنا مشهد عظيم الدلالة، فقد جاء في آيات
نداء للمؤمنين أن ينادوا بصفة العقل واللب^(٢٢)، بينما
النداءات للناس الدعوة لإعمال العقل والتفكير
والتدبر، وفي هذا الرد على من زعم أن الرسل
— عليهم السلام — جاءت بالأخبار دون العلوم
العقلية، والصواب أن العلوم النبوية ليست مقصورة
على الخبر، بل الرسل صلوات الله عليهم بينت العلوم
العقلية التي بها يتم دين الله علماً وعملاً^(٢٣).

٥ - جاء نداء الناس في القرآن الكريم متضمناً

التوحيد، خاصة توحيد العبادة وتوحيد الأسماء
والصفات خاصة إثبات الصفات الفعلية، فهذا مما
خالفته فيه الفرق الكلامية كلها، ومن واقعهم من
الرافضة والزيدية والصوفية والباطنية، واليوم الآخر مما
خالفته المعتزلة والرافضة وغيرهم في جملة من مسائله.

٤ - نداء الناس في القرآن الكريم جاء مذهباً
بالأدلة العقلية التي تقبلها الفطر والعقول، وكانت
صرامة وفي غاية الاختصار والبيان^(٢٤)، كما قال
تعالى: ﴿ يَكْفُرُ الْإِنْسَانُ أَذْكُرُوا بَسَمَتِ اللَّهِ عَلَيْكُمْ^{٢٥} فَلَمْ يَنْ
حَلِيلِي غَيْرَ اللَّهِ يَرْزُقْكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ^{٢٦}
فَإِنْ تَوَفَّكُمُ^{٢٧} ﴾ [فاطر: ٢٢١] في هذا النداء
استدل على توحيد في أفراد العبادة بأنه سبحانه
المستقل بالخلق والرزق، فكذلك فليفرد بالعبادة ولا
يشرك به غيره من الأصنام والأنداد والأوثان، ولهذا
قال تعالى: ﴿ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ^{٢٨} فَإِنْ تَوَفَّكُمُ^{٢٩} ﴾ أي
فكيف توفكون بعد هذا البيان، ووضوح هذا اليرهان،
ففي هذه النداء تقرير التوحيد بالأدلة العقلية التي لا
ترد، والمعجب من حال المشركين يقرون بانفراد الله
تعالى بخلقهم ورزقهم ويعبدون معه غيره^(٣٠).

وقال تعالى: ﴿ أَلَمْ أَقْهَدْ إِلَيْكُمْ بَيِّنَاتٍ وَأَنْ
أَنْ لَا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ^{٣١} إِنَّكُمْ كُنْتُمْ مِنْ أُولِي
الْأَلْبَابِ ﴾ [الحج: ٢٢]

(١٧) السهلي، ١٤٢٣هـ، ص ٦٩٨.

(١٨) ابن القيم، ١٤٠٢هـ، ص ٤٧.

(١٩) العمري، ١٤٢٩هـ، ص ١٩٢.

(٢٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٤٢/٩.

(١٥) ابن القيم، ص ١٣/٢، وابن القيم، ١٤١٢هـ،
٣١٦/٢.

(١٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٤٧/٣، والجزائري، ١٤٢٩هـ،
٢٦١/٤.

المراد: تهديد لهم بالهلاك والإهانة، وأن مشيئته غير قاصرة عن ذلك، وعتمثل إثبات البعث والنشور، وأن مشيئة الله تعالى نافذة في كل شيء^(٢٢).

٦ - التلطف بالسادين ورحمتهم والتسرع في التسمية للسادين ، فقد جاء في (١٠) آيات من آيات نداء الناس لاختيار وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس وركبهم دون اسم الجلالة للتبهي على أنها ربانية المصدر ، وأنها إرشاد من الذي يحب صلاح عباده ، ويدهوهم إلى ما فيه نفعهم ، شأن من يرب أي يسوس ويدير ، فهي تلامذات رحمة وشفقة من الرؤوف الرحيم (١٣)

وجاء النداء بعلم الجنس «الناس» ﴿يَتْلُوهُا أُنَاسٌ﴾^١ دون التصريح بالصمة الحقيقية التي هي «الكفر»، وفي هذا ترك للواجهة بصقة سيئة لم تنهيا نفوسهم لاستماعها، وفي هذا لفظة قرآنية عظيمة، والغالب في القرآن أن المراد هم المشركون^(٢)، وتأتي هذه المعاني في النداء ﴿يَتْلُوهُا أُنَاسٌ﴾.

وجاء النداء للناس بوصفهم أبناء لآدم - عليه السلام - كما قال تعالى: ﴿يَبْنَىءُ ذَاكُم﴾ ونودوا بهذه الصفة للتبعية إلى ما كان من أبيهم حين أطام الشيطان،

الترهيب والترهيب، والبشرى والتخليص، الترغيب في
رحمة الله وجمته ومفرته ونصره، والبشرى للمؤمنين
بالجنة، والترهيب من غضبه وعقابه وسخطه
وخللاته، وتخليص من كفر من النار، وقد تشتمل الآية
على الترغيب والترهيب معاً، قال تعالى: ﴿ قُلْ يَا
النَّاسُ إِنَّمَا آتَاكُمُ نَذِيرٌ مُبِينٌ ١٥٠ قَالُوا بَلْ أَتَيْنَا نَارَكُمَا وَعَمَلُوا
الْكَبِيرَ ١٥١ هُمْ مَقْرُوءٌ بِذِكْرِ غَيْرِهِ ١٥٢ وَالَّذِينَ سَوَّاهُ
بَيْنَنَا وَمَنْجَرَيْنِ أُولَئِكَ نَجَمَحُهُمْ ١٥٣ ﴾ [الجم
١٤٩: ١٥٦]، وقال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ
فَلَا تُؤْكَلُ كُنُوزُهُ الْخَالِيَةَ وَلَا يُؤْكَلُ مِنْهُ إِلَّا الْفَرِيدُ ١٥٤ ﴾
[الطاف ١٥٤: ١٥٥] ذكر بعد ذلك أن الناس انقسموا بحسب
طاعة الشيطان وعلمها إلى قسمين، وذكر جزاء كل
منهما، فقال: ﴿ الَّذِينَ هَوَّاهُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ ١٥٥ ﴾ أي:
جعلوا ما جاءت به الرسل، ودلت عليه الكتب ﴿ هُمْ
عَذَابُهُ شَدِيدٌ ﴾ [الطاف ١٥٤: ١٧] في نار جهنم، شديد في
ذاته ووصفه، وأنهم خالدين فيها أبداً^(١٥٦)، وذكر جزاء
المؤمنين فقال: ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ هُمْ
مُقَرَّبُونَ وَأَخْرَجَهُمْ ١٥٦ ﴾ [الطاف ١٥٤: ١٧]، وقال تعالى:
﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ اسْمُوا لِلْفِرْكَ إِلَى اللَّهِ ١٥٧ وَكَذَلِكَ هُوَ الْفَرْدُ
الْأَحِيدُ ١٥٨ ﴾ [الطاف ١٥٤: ١١٥] قال سبحانه بعدها: ﴿ وَإِنْ
يَسْأَلُكَ بَنُوكَ مَنْ هِيَ رَبَّتُهُ فَقُلْ حَبِيبُ ١٥٩ ﴾ [الطاف ١٥٤: ١٦]

(٢٢) السجل، ١٤٢٣هـ، ص ٦٨٧.

(۲۲) ابن عساکر، دت: ۳۰۸/۱۱، رسالہ: ۱۴۱۱ھ،

ع. ۱۸۰ : والسلام، ۱۲۷۷هـ، ع. ۲۲.

(٢٤) العمري، ١٤٢٩هـ، ص ١٩٥؛ وابن عاشور، فتا،

$$JTA/14 + 1 = 1/8$$

(٢١) الحنفى، ١٤٧٣هـ، ص ٦٨٥.

النداء (حرف النداء والنداء) وبين سائر مكونات جملة النداء في القرآن الكريم^(٢٨).

٧- من ميزات هذه النداءات الربانية الشمول، فهي شاملة في موضوعاتها وزمنها، فترى فيها الإشارة لكثير من مسائل الدين مع تأكيدها على القضايا الكبرى التي سبق ذكرها، نجد فيها ذكر أركان الإيمان الستة كلها، فقد جاءت النداءات للناس بالإيمان بالله والكتب والرسول واليوم الآخر، أما الإيمان بالقدر فقد جاءت الإشارة إليه في قوله تعالى: ﴿لَنْ يَأْتِيَنَّكَ النَّاسُ إِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِنْ دِينِي فَلَا أَعْبُدُ الَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ أَعْبُدُ اللَّهَ الَّذِي يَتَوَفَّنَا﴾ فيونس: ١٠٤، جاء في تفسيرها لا يؤمن عبد حتى يوقن أن ما أَرَادَهُ اللهُ له من خيرا أو شرا لا يستطيع أحد دفعه ولا تحويله، بحال من الأحوال، كما جاء في سياقها^(٢٩)، كما جاءت الإشارة للملائكة في آيات كثيرة متضمنة لأفعال الرب تعالى وعظمته وقدرته.

بل في قوله تعالى: ﴿يَأْتِيَنَّكَ النَّاسُ آمِنِينَ وَنُكْمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَمَنُكُمُ نَفَقُونَ﴾^(٣٠) في البقرة: ٢١١ والآيات بعدها نداء قوي موجهاً للعالم كله بثلاثة مطالب: أن لا تميلوا إلا الله ولا تشركوا به شيئا، وأن آمنوا بكتابه الذي نزل على عبده، واتقوا

والتحلي من مكائده، والنداء بهذه الصفة جاء بعد ذكر الله تعالى لقصة آدم في سورة الأعراف وما يليه من وسوسة الشيطان، أعقبها بثلاثة نداءات صدرت بديانتي آدم، فلمخاطبتهم بهذا الوصف واقع عجيب، وذلك أن من شأن الذرية أن تتأثر لأبائهم وتعاود عهدهم، وتحرم من الوقوع في شركه^(٣١).

وجاء تقديم الجن على الإنس في النداء كما قال تعالى: ﴿يَسْمَعُونَ الْإِنِّ وَالْإِنْسَ﴾ لأن استجابة الإنس أفضل من استجابة الجن، فالتوبة في الإنس وليس من الجن، ويستقرء مواطن ورود الجن والإنس في القرآن الكريم يلاحظ أنه يغلب تقديم الجن على الإنس في مواطن الضلال والعذاب، وتقديم الإنس في مواطن الطاعة والرحمة، ولما قسم الجن في النداء لحاجتهم إلى البلاغ أكثر من الإنس، وكان الجن هم الأحق بالتنبه من الغفلة والإرشاد لعظم الأمر الذي نودوا من أجله^(٣٢).

بل في قوله تعالى: ﴿يَأْتِيَنَّكَ النَّاسُ اتَّقُوا الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجَدَّوْا وَلَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾ النساء: ١، تظهر المناسبة بين وحدة النوع ووحدة الاعتقاد^(٣٣)، فكما أن أبائكم واحد فكذلك الذين الذين أمركم به ربكم، وكذلك آية الحجرات، وهكذا نجد تآزرا بين

(٢٨) ابن عاشور، ص ٧٣/٤ القسم الثاني: والمصري،

١٤٢٩هـ، ص ١٩٨-١٩٩.

(٢٩) المصري، ١٤٢٩هـ، ص ١٩٧.

(٣٠) ابن عاشور، ص ٢١٤/٤.

(٢٨) المصري، ١٤٢٩هـ، ص ١٦٣.

(٢٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص ١٣٧٥ وابن كثير، ١٤٠٣هـ،

٤٣٤/٢.

المبحث الثاني

قضايا العقيدة في لقاء الناس في القرآن الكريم

تضمن لقاء الناس القضايا العقيدة الكبرى، وهي بيان مصادر تلقي الدين، والتوحيد، والتذكير باليوم الآخر والحساب والجزاء، وضعف الإنسان وحاجته إلى ربه، ونيل العنصرة والتحرير من الشيطان، فهي شاملة في موضوعاتها لأركان الإيمان الستة كلها، فقد جاء فيها الإيمان بالله والكتب والرسول واليوم الآخر، والإشارة للإيمان بالقدر والملائكة كما تقدم بيانه، وهذه الأركان قد وردت في قول النبي - صلى الله عليه وسلم -: «الإيمان: أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسوله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره»^(٣٣).

وقد اشتملت التبادلات للناس على أهم قضايا أركان الإيمان الستة فقط، ففي الركن الأول الإيمان جاء بيان التوحيد، وفي الركن الثالث الإيمان بالكتب جاءت الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم، وفي الركن الرابع الإيمان بالرسول جاءت الدعوة للإيمان بالرسول - صلى الله عليه وسلم -، وفي الركن الخامس جاء بيان اليوم الآخر، والركن السادس القضاء والقدر متعلق بالركن الأول فلم يأت في آيات التداء مفرداً،

أقيم حلله، وابتغوا جزيل ثوابه، وهذه المطالب الثلاثة هي الأركان الثلاثة للعقيدة الإسلامية، ومرتبعة على تربيها الطبيعي، من المبدأ إلى الواسطة إلى الغاية، وترى كل واحد من الركنين الأولين قد أقيم على أساس البرهان العقلي القاطع لكل شبهة^(٣٤).

كما جاءت شاملة في أنواع العبادات كلها، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَذْكُرُوا بَعَثْتُ فِيكُمْ رَسُولًا مِمَّنْ لَكُمْ فِي هَذَا النَّهَارِ فَأَمَرْتُ بِهِمْ لِيُذَكِّرُوا أَهْلَ عَالَمِينَ﴾^(٣٥)، وفي هذا التداء يأمر تعالى جميع الناس أن يذكروا نعمته عليهم، وهذا شامل لذكرها بالقلب اعترافاً، وباللسان ثناءً، وبالجوارح اقتياداً^(٣٦).

وأما شمولها في الزمن فهي في الدنيا والآخرة قال تعالى: ﴿يَمْصَرِفُ الْكَافِرِينَ وَالْإِنْسِيَ الَّذِينَ يَأْلَمُونَ أَنَّكُمْ بِكُمْ يَنْصَرِفُونَ عَلَيْكُمْ فَاذْكُرُوا لِقَاءَ رَبِّكُمْ هَذَا﴾^(٣٧)، وقال تعالى: ﴿أَلَمْ أَفْعَدْ إِلَيْكُمْ بَنِي إِسْرَءِيلَ أَنْ يَكُونُوا بِكُمْ يَوْمَ الْفِتْنَةِ فَأَنْتُمْ كَافِرُونَ﴾^(٣٨)، وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا الصَّافِينَ إِنَّهُمْ لَكَاغِبُونَ مِمَّنْ قَدْ خَلَّوْا عَنْكُمْ﴾^(٣٩)، وهذا التداء يكونان يوم القيامة^(٤٠)، وقد حلل الله البشر وألزمهم هذا اليوم العظيم في الحياة الدنيا في (٨) آيات من آيات التداء، فليس لأحد عذر بعد هذا التداء والتحرير والإنذار.

ومعالم هذه التبادلات الزمنية كثيرة، وشواهدنا ظاهرة في غالب الآيات.

(٣٣) أخرجه البخاري، ١٤١١هـ، ٤٠/١، ح (٥٠) في (كتاب الإيمان)، باب سؤال جبريل النبي - صلى الله عليه وسلم - (كتاب الإيمان)، ح (٨) في (كتاب الإيمان)، باب بيان الإيمان والإسلام، وعلقه مسلم.

(٣٠) دواز، ١٤٢١هـ، ص ٢١٦.

(٣١) السمندي، ١٤٢٣هـ، ص ٦٨٤.

(٣٢) السمندي، ١٤٢٣هـ، ص ٦٩٨.

وكذلك الركن الثاني الإيمان بالملئكة متعلق بالأركان الأخرى.

المطلب الأول: مصادر تلقي الدين في نداء النفس في القرآن الكريم

منهج تلقي الدين: هو الطريقة التي يستمد منها الدين من حيث المصادر والأسلوب.

والمنهج الحق الذي عليه أهل السنة والجماعة والسلف الصالح هو تلقي الدين من الكتاب والسنة والإجماع، والإجماع مبني على الكتاب والسنة^(٣٤).

وقد تجلّى منهج تلقي الإسلام في النفاذات الريبانية بصورة واضحة قاطعة لكل خلاف، فقد جاء بيان مصادر تلقي الدين وهما القرآن الكريم وسنة الرسول - صلى الله عليه وسلم -، كما في النفاذات الريبانية التالية.

أولاً: الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم في نداء النفس

القرآن الكريم كلام الله ووجهه، نزل به جبريل على الرسول - صلى الله عليه وسلم -، قرآناً عربياً لقوم يعلمون بهيراً ونهياً^(٣٥).

ولما نادى الرب سبحانه الناس جميعاً للإيمان بكتابه، ووصفه بالصفات العظيمة، فوصفه بأنه حق ونور وشفاء لما في الصدور، وهدى ورحمة للمؤمنين، كما في هذه الآيات.

١ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ

مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا ۝﴾ للنساء الآية: ١٧٤

ينادي الرب تبارك وتعالى سائر الناس من جميع أصناف الملل، يهودها ونصاراها ومشركيها، قد جاءكم حجة من الله تيرهن لكم بطلان ما أنتم عليه مقيمون من أديانكم وملككم، وهو محمد - صلى الله عليه وسلم -، الذي جعله الله عليكم حجة قطع بها حلركم، وأبلغ إليكم في العذرة بإرساله إليكم، مع تعريفه إليكم صحة نبوته وتحقق رسالته، وأنزلنا إليكم معه نوراً مبيناً، يعني: يبين لكم المحجة الواضحة والسبل الهادية إلى ما فيه لكم النجاة من عذاب الله وأليم عقابه إن ملكتموها واسترتم بضوئه، وذلك النور المبين هو القرآن الذي أنزله الله على محمد - صلى الله عليه وسلم -^(٣٦).

٢ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ

مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَبَيِّنَاتٌ لِّمَا كُنتُمْ تَعْدُونَ ۝﴾

لِلنَّاسِ ۝﴾ ليويس الآية: ١٢٧، بعد تقرير قضايها

العقيدة الكبرى الثلاث: التوحيد، والنبوة، والبعث والجزاء، نادى الله تعالى العرب والعجم سواء، وفيهم الجاهل والفاقد والمريض بالشرك والكفر، والغال عن الحق، والمغلب في جسمه ونفسه، يا أيها الناس قد جاءكم القرآن يحمل كل ذلك لكم فآمنوا به واتعبروا

(٣٦) الطبري، ١٢: ١٢٧٧/٤، والجزائري، ١٤٢٩هـ،

(٣٤) المفلح، ١٤١٨هـ، ص ٢٩٧-٢٩٨.

(٣٥) الصابري، ١٤١٩هـ، ص ١٦٦.

لنساء الآية: ١٧٠، قوله الآية تتضمن إعلاناً إلهياً موجهاً إلى الناس كافة^(٣٧)، قد ﴿جَاءَكُمْ الرَّسُولُ﴾ يريد محمداً - صلى الله عليه وسلم -، ﴿وَالْحَقُّ﴾ بالقرآن، وقيل: بالدين الحق؛ وقيل: بشهادة أن لا إله إلا الله، وقيل: الباء للتعدية؛ أي جاءكم ومعه الحق^(٣٨).

ثانياً: وجوب الإيمان بالرسول - صلى الله عليه وسلم - في لقاء الناس في القرآن الكريم

الرسول هم سفراء الله إلى عباده، وحملته وحيه، مهمتهم الأولى هي إبلاغ الوحي إلى الناس، ورسولنا - صلى الله عليه وسلم - هو خاتم الرسل - عليهم السلام - وأفضلهم، نادى الرب تعالى الناس كلهم للإيمان به واتباعه، وبشر من آمن به وحذر من خالف أمره وعصاه، ووصفه ربه بالنبى الأمي، وأنه يرهان لأثمه بأميته وكماله لا مطمع لبشري أن يسلميه، وأنه رسول الله للناس جميعاً، وأنه لخبر مبین، وأن الدين الذي جاء به حق، وأخير سبحانه أنه سيسأل الناس عن الإيمان بالرسول يوم القيامة، كما في هذه الآيات.

١ - قال تعالى: ﴿يَأْتِيَا الْنَّاسَ قَدْ جَاءَكُمُ الرَّسُولُ بِالْحَقِّ مِنْ رَبِّكُمْ فَآمَنُوا حَقُّوا لَكُمْ وَأَنْ تَكْفُرُوا فَإِنَّ

لِلنَّاسِ الْآيَةُ: ١٧٠ هذه الآية مخاطبة لجميع الناس، فهي مما حوطلب به الناس بعد الهجرة، تتضمن إعلاناً إلهياً

النور الذي يحمله وتلاوا به واهتدوا بنوره تشفوا وتكملوا عقلاً وخلقاً وروحاً وتسمدوا في الحياتين معاً^(٣٩).

٣ - قال تعالى: ﴿فَلَنْ يَأْتِيَا النَّاسَ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَنْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهِ وَمَا آتَا عَلَيْكُمْ بِوَحْيِكُمْ﴾

لنوس الآية: ١٠٨

يقول تعالى بعد ذكره لنبية محمد - صلى الله عليه وسلم -: ﴿فَلَنْ﴾ يا محمد للناس ﴿يَأْتِيَا النَّاسَ قَدْ جَاءَكُمُ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ﴾ يعني: كتاب الله، فيه بيان كل ما بالناس إليه حاجة من أمر دينهم، ﴿فَمَنِ اهْتَدَىٰ﴾ يقول: فمن استقام فسلك سبيل الحق، وصلح بما جاء من عند الله من البيان، ﴿فَلِنَّمَا يَنْتَدِي لِنَفْسِهِ﴾ يقول: فإنما يستقيم على الهدى، ويسلك قصد السبيل لنفسه، ﴿وَمَا آتَا عَلَيْكُمْ بِوَحْيِكُمْ﴾ يقول: وما آتانا عليكم بسلط على تقويمكم، وإنما أنا رسل مبلغ أبلغكم الذي يقوم من شاء منكم، وإنما أنا رسول مبلغ أبلغكم ما أرسلت به إليكم^(٣٨).

ومن الآيات التي جاء فيها الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم قوله تعالى: ﴿يَأْتِيَا النَّاسَ قَدْ جَاءَكُمُ الرَّسُولُ بِالْحَقِّ مِنْ رَبِّكُمْ فَآمَنُوا حَقُّوا لَكُمْ وَأَنْ تَكْفُرُوا فَإِنَّ

لِلنَّاسِ الْآيَةُ: ١٧٠ هذه الآية مخاطبة لجميع الناس، فهي مما حوطلب به الناس بعد الهجرة، تتضمن إعلاناً إلهياً

(٣٧) البزاري، ١٤٢٩هـ، ٤٦٠/١، والسني، ١٤٢٣هـ، ص ٢١٥.

(٤٠) القرطبي، دت، ٢٠/٦.

(٣٧) البزاري، ١٤٢٩هـ، ٣٦٠/٢.

(٣٨) الطبري، ١٤١٢هـ، ٦١٩/٦.

الدعوة إليهم، وتأكيد ضمير المخاطبين بوصف جميعاً الدلائل نصاً على العموم، لرفع احتمال تخصيص رسالته بغير بني إسرائيل، فإن من اليهود لربما كانوا يزعمون أن محمداً - صلى الله عليه وسلم - نبي يزعمون أنه نبي العرب خاصة.

والمقصود من ذكر الأوصاف الثلاثة في قوله تعالى ﴿ أَتَذْكُرُ لَمْ تَكُنْ الْسَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ ﴾: تذكير اليهود وعظهم، حيث جعلوا نبوة محمد - صلى الله عليه وسلم -، وزعموا أنه لا رسول بعد موسى، واستعظموا دعوة محمد - صلى الله عليه وسلم -، فكانوا يعتقدون أن موسى لا يشبهه رسول، فذكروا بأن الله مالك السماوات والأرض، وهو واجب الفضائل، فلا يستعظم أن يرسل رسولا ثم يرسل رسولا آخر، لأن للكل يده، وأما مرتبة الرسالة فهي قليلة للتعبد، وبأن الله يحيي ويميت فكل ذلك هو يثبت شريعة ويحيي شريعة أخرى.

وقد انتظم أن يفرع على هذه الصفات الثلاث الطلب الجازم بالإيمان بهذا الرسول في قوله ﴿ قَاتِلُوا رَبَّكُمْ وَرَسُولَهُ الْكَاذِبَ ﴾ والمقصود طلب الإيمان بالنبي الأمي لانه الذي سبق الكلام لاجله، ولكن لما صدر الأمر بخطاب جميع البشر وكان فيهم من لا يؤمن بالله، وفيهم من يؤمن بالله ولا يؤمن بالنبي الأمي، جمع بين الإيمان بالله والإيمان بالنبي الأمي في طلب واحد، ليكون هذا الطلب متوجهاً للفرق كلهم، ليجمعا في إيمانهم بين الإيمان بالله والنبي الأمي.

موجهاً إلى الناس كافة مشركين وأهل كتاب ﴿ يَتْلُوا الْكِتَابَ قَدْ جَاءَكُمْ الرَّسُولُ ﴾ الكمال الخاتم جاءكم بالدين الحق من ربكم فامتنوا به خيراً لكم، وإن أبيت وأعرضتم إشاراً للشر على الخير والضلال على الهدى فاعلموا أن الله ما في السموات والأرض خلقاً وملكاً وتصرفاً، وسيجزىكم بما اخترتم من الكفر والضلال جهنم وساءت مصيراً، فإنه عليهم بمن استجاب لتدائه فآمن وأطاع، فالرسالة المحمدية عامة لسائر الناس أيضهم وأصغرهم^(١).

٢ - قال تعالى: ﴿ قُلْ يَتْلُوا الْكِتَابَ لِيَرَوْا رُسُلِي أَنَّهُمْ كَذِبٌ أُخْرِجُوا إِلَىٰ لَمْ يَكُنْ لَمْ تَكُنْ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ قَاتِلُوا رَبَّكُمْ وَرَسُولَهُ الْكَاذِبَ الْكَاذِبَ يُؤْمِنُ إِنَّكُمْ وَمَنْ كَفَرُوا سَوَاءٌ أَلَمْ تَكُنْ تَكْفُرُونَ ﴾ [الأعراف الآية: ١٨٨] هنا انتهاء جملة معترضة بين قصص بني إسرائيل، جاءت مستطردة لمناسبة ذكر الرسول الأمي، تذكيراً لبني إسرائيل بما وعد الله به موسى - عليه السلام -، ولإيقاظاً لأفهامهم بأن محمداً - صلى الله عليه وسلم - هو مصداق الصفات التي علمها الله موسى.

والخطاب بدأها أيها الناس: لجميع البشر، وضمير التكلم ضمير الرسول محمد - صلى الله عليه وسلم - وتأكيد الخبر بـ «إن» باعتبار أن في جملة المخاطبين منكرين ومترددتين، استقصاه في إيصال

(٤١) الجزائري، ١٤٢٦هـ، ٣٦٠/١.

ليُشر أن يساميه فيه برهان على وجود الله وعلمه ورحمته^(٤٤).

وهذا النداء في الدنيا سيُقال الله الخلق يوم القيامة عنه، قال تعالى: ﴿يَنْصَحِرُ أَجْنَبٌ وَالْإِنْسُ الْآثَرُ بِأَيْتِكُمْ رُسُلٌ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ أَنْتُمْ لَافِقَاءُ يَوْمِكُمْ هَٰذَا قَالُوا هَٰذَا عَرٌّ أَفْسِنًا وَكَرِهَتْهُ الْحَبَشَةُ أَلْكُتُبَا وَشَقِبُوا عَلَيْكُمْ أَنْهَرُ كَانُوا حَكِيمِينَ ۝﴾^(٤٥) الأسماء الآية: ١١٣٠ يخبر - سبحانه وتعالى - أنه يوم القيامة ينادي الجنب والإنس بهذا النداء موحياً لهم ألم يأتكم رسل من جئكم تهممون عنهم ويفهمون عنكم، يتلون عليكم آياتي ويخبرونكم بما عملتم من حجاج وبراهين لتؤمنوا بي وتعبدوني وحدي.

فأجابوا قائلين: شهدنا على أنفسنا - وقد سبق أن غرتهم الحياة الدنيا فواصلوا الكفر والفسق والظلم - ﴿وَشَقِبُوا عَلَيْكُمْ أَنْهَرُ كَانُوا حَكِيمِينَ ۝﴾^(٤٥).

وقال تعالى: ﴿يَبْقَىٰ تَارَةً لَّيَّا يَأْتِيَكُمُ رُسُلٌ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ أَنْتُمْ لَافِقَاءُ يَوْمِكُمْ هَٰذَا قَالُوا هَٰذَا عَرٌّ أَفْسِنًا وَكَرِهَتْهُ الْحَبَشَةُ أَلْكُتُبَا وَشَقِبُوا عَلَيْكُمْ أَنْهَرُ كَانُوا حَكِيمِينَ ۝﴾^(٤٥) الأعراف الآية: ١٣٥ الخطاب في هذه الآية لجميع العالم، وكان هذا الخطاب لجميع الأمم قديماً وحديثاً، وهو متمكن لهم، ومتحصل منه لحاضري محمد - صلى الله عليه وسلم - أن هذا حكم الله في العالم منذ أنشأه ﴿يَأْتِيَكُمُ﴾ مستقبل وضع

وكلمات الله تشمل كتبه ووحيه للرسل، وأوثر هنا التعبير بكلماته، دون كتبه، لأن المقصود الإيماء إلى إيمان الرسول - صلى الله عليه وسلم - بأن عيسى كلمة الله، أي أثر كلمته، وهي أمر التكوين، إذ كان تكون عيسى من غير سبب التكون المعتاد بل كان تكونه يقول الله دكن^(٤٦) فاقضى أن الرسول عليه الصلاة والسلام يؤمن بعيسى، أي بكونه رسولاً من الله، وذلك قطع لمحنة النصارى في التردد في الإيمان بمحمد - صلى الله عليه وسلم - واقضى أن الرسول يؤمن بأن عيسى كلمة الله، وليس ابن الله، وفي ذلك بيان للإيمان الحق، ورد على اليهود فيما نسبوه إليه، ورد على النصارى فيما غلوا فيه^(٤٧).

٣ - قال تعالى: ﴿قُلْ يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُفْخِرُ الْإِنْسَانُ بِمَا كَسَبَ ۚ وَرَسُولُهُ مُحَمَّدٌ - صلى الله عليه وسلم - أَن يَخَاطَبَ النَّاسَ جَمِيعًا، بِأَنَّهُ رَسُولُ اللَّهِ حَقًّا، مَبْشَرًا لِلْمُؤْمِنِينَ بِبَوَابِ اللَّهِ، مَنَادًا لِلْكَافِرِينَ وَالظَّالِمِينَ مِنْ عِقَابِهِ، وَقَوْلُهُ: ﴿يُفْخِرُ﴾ أي: بين الإلتزاز، وهو التخويف مع الإعلام بالمخوف، وذلك لأنه أقام البراهين الساطعة على صدق ما أُعلنهم به، ثم ذكر تفصيل التلذذة والبشارة^(٤٨).

وإطلاق لفظ البرهان على النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - لأنه بأيمته وكماله الذي لا مطمع

(٤٤) البقره، ١٤٢٩هـ، ١/٤٦٣.

(٤٥) البقره، ١٤٢٩هـ، ٢/٤٤٩.

(٤٦) ابن عاشور، دكت، ١٤١٣٩/٩.

(٤٧) السجى، ١٤٢٣هـ، ص ٥٤١.

أولاً: توحيد العبادة في تداء الناس في القرآن

الكريم

توحيد العبادة أو توحيد الألوهية هو المسمى بالتوحيد الإرادي الطلبي أو العملي، والألوهية هي العبادة يقال: آله إلهة وألوهة وألوهية بمعنى عبد عبادة^(٤٨)، والهمزة واللام والباء أصل واحد، وهو التبعيد، فالإله الله تعالى. وسمى بذلك لأنه معبود^(٤٩).

وأدلة الكتاب والسنة دالة على وجوب إفراد الله بالعبادة، فثارة تأتي التصوص لبيان أن هذا التوحيد هو المقصود من خلق الخلق، وثارة تأتي لبيان أنه المقصود من إرسال الرسل وإتزال الكتب، وثارة تأتي للأمر به والحث عليه، وثارة لبيان ثواب من عمل به وعقاب من تركه، إلى غير ذلك.

وهذا بعض ما دللت عليه آيات القرآن الكريم

المتضمنة التداعات للناس:

١ - قال تعالى: ﴿يَكَلِّمُنَا أُنْثَىٰ أَحَبُّنَا أُحْبَدُوا رَبُّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾^(٥٠) للبرة الآية: ٣٦ هذا أمر لكل الناس بأمر هام وهو العبادة الجامعة لامتنال أوامر الله واجتناب نواهيه وتصليق غيره، وهو أول أمر في ترتيب للنصح الشريف، وقد اشتمل على أعظم مأمور به^(٥١)، وقد فسر ابن عباس - رضي الله عنه - قوله تعالى: ﴿أَحْبَدُوا رَبُّكُمْ﴾

موضع ماض ليفهم أن الإتيان باق وقت الخطاب لتقوى الإشارة بصحة نبوة محمد - صلى الله عليه وسلم -، وهذا مراعاة وقت نزول الآية، وجائز أن يكون خاصاً بمشركي العرب وأن يكون المراد من الرسل محمد - صلى الله عليه وسلم - ذكر بصيغة الجمع تعظيماً وتكريماً له^(٥٢).

وفي أربع آيات من آيات التداء الرباني للناس بدأت بقوله تعالى ﴿قُلْ﴾ التي هي أمر من الله تعالى لرسوله - صلى الله عليه وسلم -، فهو إذاً يبلغ ينفذ ما أمر به، وفي هذا رد على من يرفعه - صلى الله عليه وسلم - فوق مقام العبودية^(٥٣).

المطلب الثاني: التوحيد في تداء الناس في القرآن الكريم

التوحيد أهم للمطالب، ودعوة الرسل - عليهم السلام - من أولهم إلى آخرهم، وأهم أنواعه توحيد الألوهية، وقد جاء بيان التوحيد والدعوة إليه في (١١) آية من (٢٨) من آيات التداء الرباني للناس، وجاء بيان توحيد العبادة في (٦) آيات من (١١) آية، والآيات الخمس الأخرى جاء فيها تقرير توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات والاستدلال بهما على توحيد العبادة، وهذا يدل على أهمية هذه القضية، وأذكر هنا ثلاث آيات على كل نوع من أنواع التوحيد الثلاثة.

(٤٨) الفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ص ١٦٠٣، مادة دأله.

(٤٩) ابن فارس، ص ١، ١٣٧/١، مادة دأله.

(٥٠) السهلي، ١٤١٣هـ، ص ١٤٥، والمبايد، ١٤٢٩هـ، ص ٢٣.

(٤٦) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ٣٩٦/٢، وابن عاشور، ص ١٠٦/٨.

(٤٧) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص ٢١.

هُوَ الْقَيُّومُ الْحَمِيدُ ﴿٥٠﴾ وأخير سبحانه عن ذاته المقدمة أنه غني حميد، فالفقر المطلق من كل وجه ثابت لثوابهم وحققهم، والغنى المطلق ثبت لذاته سبحانه من كل وجه، فيستحيل أن يكون العبد إلا فقيراً إلى الله، ويستحيل أن يكون الرب إلا غنياً، وهذا الغنى التام لله وحده لا يشركه فيه أحد^(٦٥).

وهذا الغنى التام لكامل صفاته، وكونها كلها صفات كمال ونعمت جلال، ومن غناه تعالى أن قد أغنى الخلق في الدنيا والآخرة، فهو الحميد في ذاته وأسمائه لأنها حسنى، وأوصافه لكونها طيباً، والفعال لأنها فضل وإحسان وعدل وحكمة ورحمة، وفي أوصافه ونواحيه، فهو الحميد على ما فيه من الصفات^(٦٦).

وجاء إثبات الصفات الفعلية، فأخير سبحانه أنه لا يحب السرفين في قوله تعالى: ﴿يَتَّبِعِ تَائِمٌ خُدُوا زَيْتُونًا عَبْدٌ كُلٌّ سَتَجِدُوهُمْ وَصَلُّوا وَأَشْرَبُوا وَلَا تُنْفِرُوا مِنْهُمْ لَئِنْ جِئْتُمُ الشَّرِيفِينَ﴾ ﴿٥١﴾ للأعراف الآية: ٥٣١.

وإثبات صفة الكلام في الآخرة قال تعالى: ﴿يَسْمَعُونَ لِمَنَ وَالْإِنسِ الَّذِينَ يَأْتِيَهُمْ رُسُؤُهُمْ يَتَخَنَتُونَ عَلَيْهِمْ فَآتِيَهُمْ يَخِزُّونَكَ لِقَاءَ يُؤْيِيَهُمْ هَذَا قَالُوا سُبْحَانَكَ عَلَّ أَنْفُسِنَا وَكَرِهْتُمُ الْحَيَاةَ أَكَلْنَا وَشَبَبْنَا عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَهْلَهُمْ نَكَلُوا فَكَلِمَاتٍ﴾ ﴿٥٢﴾ للأسماء الآية: ١١٣٠، يخبر - سبحانه وتعالى - أنه يوم القيامة ينادي الجن والإنس

(٦٥) ابن القيم، ١٤٣١هـ، ص ٨؛ وابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٣٤٨، ٣٤٧/٢.

(٦٦) السمعاني، ١٤٣٣هـ، ص ٦٨٧.

أسماء الرب تعالى، ويعني المطلع على ما اكتسبه الصلوة، القائم على كل نفس بما كسبت، الذي حفظ المخلوقات وأجرها على أحسن نظام وأكمل تدبير^(٦٧).

٢ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ آرْشُودٌ وَالْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَتَابِعُونَهُ حَقَّ لَكُمْ وَإِنْ تَكْفُرُوا فَإِنَّ يَوْمَنَا فِي السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا﴾ ﴿٥٣﴾ للنساء الآية: ١١٧٠.

تضمن هذا النداء إثبات صفتي العلم والحكمة لله تعالى، وموجبهما يتم الجزء العادل الرحيم^(٦٨)، وقوله تعالى: ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا﴾ بكل شيء ﴿حَكِيمًا﴾ في خلقه وأمره، فهو العليم بمن يستحق الهداية والتقوية، الحكيم في وضع الهداية والتقوية موضعهما^(٦٩)، وهو سبحانه كامل العلم كامل الحكمة، لا يخفى عليه مقال ذرة في الأرض ولا في السماء، ولا أصغر من ذلك ولا أكبر، في أي وقت كان وأي محل كان، ولا يخرج عن حكمته من المخلوقات والشرائع شيء، بل كل ما خلقه وشرعه فهو متضمن لغاية الحكمة^(٧٠).

٣ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنتُمُ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ﴾ ﴿٥٤﴾ للناس الآية: ١١٥، ﴿وَاللَّهُ

(٦٥) السمعاني، ١٤٢٣هـ، ص ١٦٧٠؛ والسلف، ١٤١٤هـ، ص ١١٣٠؛ والتجاني، ١٤١٧هـ، ٣٩٦، ٣٩٥/١.

(٦٦) الخازني، ١٤٢٩هـ، ٤٦٠/١.

(٦٧) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٨٩/١؛ والسمي، ١٤٢٣هـ، ص ٣١٦.

(٦٨) السمعاني، ١٤٣٣هـ، ص ١٩٣.

وخصَّ صفة التوفى من بين الصفات لما في ذلك من التهديد^(٧٥).

وقال تعالى: ﴿يَتْلَاهَا النَّاسُ صُبْرَتٍ مِثْلَ مَا تُسَبِّحُونَ﴾^(٧٦) وقال تعالى: ﴿لَقَدْ رَأَى الْآلِيفَ تَذَعُرَاتٍ مِّنْ دُونِ أَنْ يَكُونَ خَلْقًا ذُبابًا وَلَوْ تَجَمَّعُوا لَهُ لَنَزَلَ عَلَيْهِمُ الْآلِيفُ سَهَابًا لَا يَنْصِفُهُ دُونَهُ﴾^(٧٧) صَحَّفَ الْطَائِبُ وَالْمَعْلُوبُ^(٧٨) ﴿لَتَخِجَ الْآيَةُ: ١٧٢﴾ وقد جاء في سياق هذا النداء الرباني ذكر صفات الجلال والكمال لله تعالى المقضية لهويته والموجبة لآلوهيته وهي القوة والعزة، والسمع والبصر لكل شيء وكل شيء، والعلم بكل شيء، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَعَلِيمٌ عَلِيمٌ﴾^(٧٩) أي قوي قادر على كل شيء عزيز غالب لا يمتنع في أمر يريده^(٨٠)، كمال القوة، كمال العزة، ومن كمال قوته وعزته، أن تواسي الخلق بيليه، وأنه لا يتحرك متحرك، ولا يسكن ساكن، إلا بإرادته ومشيئته، فما شاء الله كان، وما لم يشأ لم يكن، ومن كمال قوته، أن يملك السموات والأرض أن تزولا، ومن كمال قوته، أنه يبعث الخلق كلهم، أولهم وآخرهم، بصيحة واحدة، ومن كمال قوته، أنه أهلك الجبابرة، والأمم العاتية، بشيء يسير، وسوط عن عليه^(٨١).

بهذا النداء^(٨٢)، وقال تعالى: ﴿أَلَمْ أَقْعُدْ لَكُمْ بُنْيَانَهُمْ وَأَمْ أَمَّا أَنْ لَا تَهْتَبُوا الْقِبْلَتَيْنِ إِنَّهُ لَكُرْ عَذَابٌ شَدِيدٌ﴾^(٨٣) وَأَنْ أَعْبُدُونِي هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ^(٨٤) ﴿لَيْسَ الْآيَةُ: ٦٠-٦١﴾ وهذا النداء يكون يوم القيامة^(٨٥).

وفي النداء الرباني إثبات الحرف والصوت دون تشبيه أو تحريف ولا يعقل نداء إلا ما كان حرفاً وصوتاً بإجماع أهل اللغة ومسالر الناس^(٨٦)، ومن أغراض النداء بيان علو الرب تعالى على خلقه لما كان الفصل بحرف النداء بين ما يصدر منه تعالى ومن يصدر له^(٨٧).

وجاء إثبات الصفات في سياق النداءات للناس: قال تعالى: ﴿قُلْ يَتْلِيهَا أَلْفٌ مِّنْ النَّاسِ إِن كُنتُمْ فِي شَكٍّ مِّنْ دِينِي فَلَا أَعْبُدُ الَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِّنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنِّي أَعْبُدُ اللَّهَ الَّذِي يَتَوَفَّاكُمْ وَأُورِثُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾^(٨٨) لِيُؤسِّرَ الْآيَةُ: ١٠٤ وجاء في سياق هذا النداء قوله: ﴿وَهُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ﴾^(٨٩) ﴿لِيُؤسِّرَ الْآيَةُ: ١٠٧﴾ بيان لصفات الجلال والكمال فيه فإنه تعالى يفرغ ذنوب التائبين مهما بلغت في العظم، ويرحم عباده المؤمنين مهما كثروا في العدد، وبهذا استوجب العبادة بالعبادة والتعظيم والطاعة والتسليم^(٩٠).

(٧٥) ابن عاشور، دت، ٧٤/٨.

(٧٦) شاكر، ١٤٢٦هـ، ١١٣/٢.

(٧٧) السجزي، ١٤١٣هـ، ص ١٨١ وابن تيمية، دت، ٤٢٣/٥.

(٧٨) العمري، ١٤٢٩هـ، ص ١٨٩، ١٩٤.

(٧٩) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٨٣/٢.

(٧٥) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٩٦/٢.

(٧٦) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٣٧/٢، وانتظر: البسوي،

٤٠١-٤٠٠/٥.

(٧٧) السهلي، ١٤٢٣هـ، ص ٥٤٦.

لأنه إذا كان ربنا الذي يربينا بنعمه وإحسانه، وهو مالك ذواتنا ورقابنا وأنفسنا، وكل ذرة من العبد فمملوكة له ملكاً خالصاً حقيقياً، فعبادة العبد لربه وشكره إياه واجب عليه.

ولهذا قال: ﴿اعْبُدُوا رَبَّكُمْ﴾ ولم يقل إليكم، والرب هو السيد والمالك والمتم والمربي والمصلح، والله تعالى هو الرب بهذه الاختيارات كلها، فلا شيء أوجب في العقول والنظر من عبادة من هذا شأنه وحده لا شريك له.

ثم قال: ﴿الَّذِي خَلَقَكُمْ﴾ فيه بهذا أيضاً على وجوب عبادته وحده، وهو كونه أخرجهم من العدم إلى الوجود، وأنشأهم واختارهم وحده بلا شريك باعتراقهم وإقرارهم^(٨١).

٢ - قال تعالى: ﴿قُلْ يٰٓأَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ خَيِّمَ الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمٰوٰتِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ يُحْيِي وَيُمِيتُ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ الْكَبِيرِ الَّذِي يُولِّى الْقُلُوبَ بِاللَّهِ وَيَخْلُقُ مَا يَشَاءُ لَئِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿١﴾﴾ [الأحزاب: ١٥٨] أمر الله تعالى رسوله أن يعلن عن عموم رسالته بما لا مجال للشك فيه فقال: ﴿قُلْ يٰٓأَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ خَيِّمَ﴾ وقوله: ﴿الَّذِي لَهُ مُلْكُ السَّمٰوٰتِ وَالْأَرْضِ﴾ وصف لله تعالى، وقوله: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ﴾ تقرير لالهية الله تعالى بعد ذكر قدرته وسلطانه وملكه وتدبيره، لذا

ثالثاً: توحيد الربوبية في البدء الناس في القرآن الكريم

توحيد الربوبية لم ينكره أحد من البشر، ولذا جاء في التذامات للناس الاستدلال بتوحيد الربوبية على توحيد الألوهية، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «الإقرار بالوحدانية لله - تعالى - دون ما سواه يتضمن إقراره بربوبيته وهو أنه رب كل شيء ومليكه وخلقه ومسيره^(٧٨)»، «لأن الألوهية التي هي وصفة تعم أوصاف الكمال وجميع أوصاف الربوبية والعظمة، فإنه المألوف المعبود لما له من أوصاف العظمة والجلال وما أسداه إلى خلقه من القواضل والأفضال، فتوحده تعالى بصفات الكمال، وتقوده بالربوبية يلزم منه أنه لا يستحق العبادة أحد سواه^(٧٩)».

فطريقة القرآن الاستدلال بتوحيد الربوبية على توحيد الألوهية، ولذا جاء في هذه الآيات وصف الله تعالى بـ «الخالق» ويان نعمه الإيجاد من العدم^(٨٠)، وتتضح في الآيات التالية:

١ - قال تعالى: ﴿يٰٓأَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَكُمْ تَقْوٰتٌ ﴿١﴾﴾ [البقرة: ٢١] هذا خطاب لجميع بني آدم، أمرهم بعبادة ربهم، وضمنه البرهان القطعي على وجوب عبادته،

(٧٨) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٠/٢٢٥.

(٧٩) السميني، ١٤١٤هـ، ص ١٧.

(٨٠) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٦٦ والشامي، ١٤٢٧هـ،

ص ٢٦، ٢٧.

(٨١) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٦٠.

أركان الإيمان، ولما بلغت النداءات الربانية المتعلقة باليوم الآخر مباشرة (١٠) نداءات من (٢٨) نداءً ريثماً، منها: نداءان يكونان يوم القيامة، بعد أن حلّهم سبحانه وأنزلهم ذلك اليوم العظيم في الحياة الدنيا في (٨) آيات من آيات النداء، أخبرهم أنه سيأسئلكم سبحانه في ذلك اليوم العظيم، فليس لأحد علم بعد هذا النداء والتشهير والإنذار، ثم إخباره بأنه سيأكل في ذلك المشهد الموهل.

وقد جاء في هذه النداءات ذكر أوصاف يوم القيامة بأنه يوم الزلزلة، ويوم البعث، ويوم شيء من أهوال ذلك اليوم العظيم ومشاعله، بل جاءت النداءات مدعمة بالأدلة المختلفة الحسية والعقلية على حصول ذلك اليوم، وأنه كائن لا محالة، ولا يخفى الجانب العملي في هذه النداءات مثل وجوب تقوى الله، والاستعداد لذلك اليوم، وعدم الاغترار بالدنيا. وهذه بعض النداءات في القرآن الكريم الواردة في شأن اليوم الآخر:

أولاً: قال تعالى: ﴿يَنبَأُهَا الْإِنْسَانُ أَتَقْوَىٰ ۚ أَذْهَبَ أَكْثَرَهُمْ ۚ لَا يَذَّكَّرُ ۚ أَتَذْكُرُ ۚ لَا يَذَّكَّرُ أَكْثَرَهُمْ ۚ عَظِيمٌ ۚ﴾ [تيسير الآية: ١٦] نادى - سبحانه وتعالى - بالخطاب العام الذي يشمل العرب والعجم والكافر والمؤمن إنذاراً وعذيراً فقال في فاتحة هذه السورة سورة الحج: ﴿يَنبَأُهَا الْإِنْسَانُ أَتَقْوَىٰ ۚ أَي خافوا عذابي، وذلك بطاعته باشتغال أمره واجتناب نهيه فلمنوا به ورسوله وأطيعوهما في الأمر والنهي وبذلك تقوا أنفسكم من العذاب، وقوله: ﴿يَذَّكَّرُ ۚ لَا يَذَّكَّرُ أَكْثَرَهُمْ ۚ عَظِيمٌ ۚ﴾ [تيسير الآية: ١٦] نادى

وجب أن لا يكون معبود إلا هو، وهو كذلك إذ كل معبود غيره هو معبود عن جهل وعناد وظلم.^(٨٧)

٣ - قال تعالى: ﴿يُنَبِّئُ الْإِنْسَانَ أَذْكُرًا ۖ بَقِيتُ أَكْثَرُ عَلَيْهِمْ ۖ خُلِيَ بَيْنَ الْإِنْسَانِ وَالْإِثْمِ ۚ وَالْأَرْضُ لِلَّهِ ۚ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ ۚ قَالُوا تِلْكَ كُفُوتٌ ۚ﴾ [طه الآية: ٢٣] هذا نداءه تعالى لأهل مكة من قريش والناس جميعاً يأمرهم بعده بأن يذكروا نعمه تعالى عليهم حيث خلّقهم ووسع أركانهم وجعل لهم حرمات وأمناء والناس يتخطفون من حولهم خائفون، يأمرهم بذكر نعمه لأنهم إذا ذكروها شكروها بالإيمان به وتوحيده.

ثم نههم على أصول النعم، وهي: الخلق والرزق، فقال ﴿وَقُلْ بَيْنَ يَدَيْهِ كُرْسِيُّ رَبِّكَ ۚ يُرْزَقُ وَالْأَرْضُ لِلَّهِ ۚ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ ۚ قَالُوا تِلْكَ كُفُوتٌ ۚ﴾ [طه الآية: ٢٣] أي كيف تصرفون عن توحيده مع اعتناقكم بأنه وحده الخالق الرازق، ففي هذه النداء تقرير التوحيد بالأدلة العقلية التي لا ترد، والعجب من حال المشركين يقرّون باتقاد الله تعالى بخلقهم ورزقهم ويعبدون معه غيره.^(٨٨)

المطلب الثالث: العذكار باليوم الآخر في نداء الناس في القرآن الكريم

الإيمان باليوم الآخر هو الركن الخامس من

(٨٢) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٢، ١٨٩/٢.

(٨٣) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٤، ١٦٦/٤، والسعدي، ١٤٢٣هـ،

ص ١٦٨٤، وابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٤٧/٣.

شك، ثم من علاقة بعد تحول النطفة إليها، ثم من مضفة بعد تحول العلاقة إليها وهذا بلا شك أيضاً، ثم المضفة إن شاء الله تحويلها إلى طفل خلقها وجعلها طفلاً، وإن لم يشأ ذلك لم يخلقها وأسقطها من الرحم كما هو معروف ومشاهد، ولعل الله ذلك من أجل أن يبين لكم قدرته وعلمه وحسن تربيته لتعبيوه وتعظموه وتحبه وتطيعوه، إذ الذي خلقهم من تراب ثم من نطفة ثم من علاقة ثم من مضفة يوجب العقل قدرته على إحيائهم بعد موتهم، إذ ليست الإعادة بأصعب من البداية.

ودليل عقلي آخر هو ما تضمنته قوله تعالى:

﴿ وَزَيَّ الْأَرْضَ ﴾ أيها الإنسان ﴿ قَابِئَةً ﴾ خالصة ميتة لا حراك فيها ولا حياة، فإذا أنزل الله تعالى عليها الماء من السماء ﴿ أَهْبَّتْ ﴾ أي تحركت ﴿ وَزَيَّتْ ﴾ أي ارتفعت وانتضخت تربتها وأخرجت من النباتات المختلفة الألوان والطعوم والروائح ﴿ وَأُتْبِتْ مِنْ كُلِّ نَجْعٍ نَبِيحٌ ﴾ جميل للنظر حسنه، أليس وجود تربة صالحة كوجود رحم صالحة وماء المطر كماء الفعل وتخلق النطفة في الرحم كتخلق البذرة في التربة، وخروج الزرع حياً ناعماً كخروج الولد حياً ناعماً، وهكذا إلى حصاد الزرع وموت الإنسان، فهذان دليلان عقليان على صحة البعث الآخر وأنه كائن لا محالة، وفوق ذلك كله إخبار الخالق وإعلامه خلقه بأنه سيميعهم بعد موتهم، فهل من العقل والمنطق أو

الكساعة حق؟ عظيم ﴿ فكيف بالغاب الذي يقع فيها لأهل الكفر والمعاصي ﴾^(٨٤).

ثانياً: قال تعالى: ﴿ يَتْلَاهَا الْنَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ مِنْ أَعْبَادِ رَبِّكُمْ فَلَوْلَا عَلَّقْنَاهُ مِنْ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مِنْ أَهْلِ الْعِلْمِ مِنْ شَيْءٍ مِنْ ذَلِكَ لَنُتْلِيَهُمْ إِنْ كُنْتُمْ مِنَ الْمُتَعِلِّمِينَ ﴾ وَلَقَدْ عَلَّمُوا الْبَشَرَ لَكُمَّ وَكَيْدَ فِي الْأَرْضِ مَا نَفَعَهُمْ إِنْ أَحْبَبُوا مَسَى ثُمَّ خَرَجْتُمْ فِطْرًا ثُمَّ إِنِّي أَعْرَضْتُ عَنْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَثِيرًا وَلَنُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَفْضَلٍ مِنْ ذَلِكَ وَلَنُزِيلُنَّ لَهُمْ مِنْ فَضْلِهِمْ نِزْلًا وَأَنذَرْتُ الَّذِينَ لَا يَأْتِيَهُمْ الْيَوْمَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَلَئِنْ كُنْتُمْ إِلَّا فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ وَلَقَدْ عَلَّمُوا الْبَشَرَ لَكُمَّ وَكَيْدَ فِي الْأَرْضِ مَا نَفَعَهُمْ إِنْ أَحْبَبُوا مَسَى ثُمَّ خَرَجْتُمْ فِطْرًا ثُمَّ إِنِّي أَعْرَضْتُ عَنْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَثِيرًا وَلَنُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَفْضَلٍ مِنْ ذَلِكَ وَلَنُزِيلُنَّ لَهُمْ مِنْ فَضْلِهِمْ نِزْلًا وَأَنذَرْتُ الَّذِينَ لَا يَأْتِيَهُمْ الْيَوْمَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَلَئِنْ كُنْتُمْ إِلَّا فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾

كُلِّ نَجْعٍ نَبِيحٌ ﴿ الحج الآية: ٢٥

لما ذكر تعالى بعض أحوال القيامة وأهوالها، وكان الكفر بالبعث الآخر هو العائق عن الاستجابة للطاعة وفعل الخير، نادى تعالى الناس مرة أخرى ليعرض عليهم أدلة البعث العقلية لعلهم يؤمنون، فقال: ﴿ يَتْلَاهَا الْنَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ مِنْ أَعْبَادِ رَبِّكُمْ فَلَوْلَا عَلَّقْنَاهُ مِنْ رَبِّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ مِنَ الْمُتَعِلِّمِينَ ﴾ في شك وحيرة وقلق نفسي من شأن بعث الناس أحياء من قبورهم بعد موتهم وفنائهم لأجل حسابهم ومجازاتهم على أعمالهم التي عملوها في دار الدنيا فإليكم ما يزيل شككم ويقطع حيرتكم في هذه القضية المقدية، وهو أن الله تعالى قد خلقكم من تراب أي خلق أصلكم وهو أبوكم آدم من تراب ولاء شك، ثم خلقكم أنتم من نطفة، أي ماء الرجل وماء المرأة ولاء

(٨٤) الجزالري، ١٤٢٩هـ، ٣/٣٤٩٢، وابن عاشور، دت،

النور أن تقول له لا فإنك لا تقدر على ذلك^(٨٥).

لنأخذ: قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ وَأَسْمِعُوا نَوْسًا لَكُمْ يَوْمَ تَخْرُجُ وَالِدٌ عَنْ وَلَدِهِ وَرَبٌّ عَنْ وَرَثَتِهِ وَاعْتَدُوا لِلْآخِرَةِ الَّتِي أَنْتُمْ أَهْلُهَا وَإِنَّكُمْ لَخَائِفُونَهَا فَلَا تَتَرَكَّكُمْ الْآخِرَةُ أَكْثَرًا وَلَا تَتَرَكَّكُمْ بَالِغُ الْأَوْرُاقِ ۝﴾ [الزمر: ٣٣] يقول تعالى منبراً للناس يوم المآل، وأمرهم بهم بتقواه والخوف منه وإحشائه من يوم القيامة حيث ﴿لَا يَخْرُجُ وَالِدٌ عَنْ وَلَدِهِ﴾ أي لو أراد أن يقدمه بنفسه لما قبل منه، وكذلك الولد لو أراد فداء والده بنفسه، لم يقبل منه، ثم عاد بالموعظة عليهم بقوله: ﴿فَلَا تَتَرَكَّكُمْ الْآخِرَةُ أَكْثَرًا﴾ أي لا تلهينكم بالطمعانية فيها عن الدار الآخرة ﴿وَلَا تَتَرَكَّكُمْ بَالِغُ الْأَوْرُاقِ ۝﴾ يعني الشيطان^(٨٦).

ومن النداءات الربانية الثلاثة على اليوم الآخر قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلَا تَغُرَّكُمْ الْآخِرَةُ أَكْثَرًا وَلَا تَغُرَّكُمْ بَالِغُ الْأَوْرُاقِ ۝﴾ [نمل: ٨٥]، وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّكُمْ كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ ۝﴾ [التوبة: ١٢٦]، أي إنك ساء إلى الله، وعامل بأوامره وتواحيه، ومقرب إليه إما بالخير وإما بالشر، ثم تلاقي الله يوم القيامة، فلا تعلم منه جزاء بالفضل إن كنت سعيداً، أو بالعذل إن كنت شقيماً^(٨٧).

والإشارة لليوم الآخر وردت في آيات أخرى في النداءات للناس، كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الْوَلَدُ حَقُّكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ تَعْلَمُونَ ۝﴾ [البقرة: ٢١٦].

أشار في هذه الآية إلى ثلاثة براهين من براهين البعث بعد الموت، وبينها مفصلة في آيات أخرى، كما يقوله العلامة الشافعي^(٨٨).

والإشارة لليوم الآخر والاستعداد له كثير في آيات النداء الرباني للناس. المطلب الرابع: بيان حقيقة الإنسان في نداء الناس في القرآن الكريم

النداءات الربانية في القرآن الكريم نداءات رحمة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه قمعهم، شأن من يرب، أي يمسوس، ولذا اختير وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس دون اسم الجلالة للتبني كما قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الْوَلَدُ حَقُّكُمْ ۝﴾ [البقرة: ٢١٦]، وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الْوَلَدُ حَقُّكُمْ ۝﴾ [البقرة: ٢١٦]، وللدلالة على ربانية المصدر، وتكرر هذا في (١٠) آيات من آيات نداء الناس^(٨٩).

ولهذا تضمنت آيات النداء الرباني تذكير الناس جميعاً مسلمهم وكافرهم بمآلاتهم خالفهم، وضمهم

تعالى جميع الناس وغفرهم بحالهم ووضعتهم وأنهم
 قراء إلى الله من جميع الوجوه: قراء في إيمانهم،
 قراء في إيمانه إياهم لم يوجدوا، قراء في إيمانهم،
 بالقوى والأعضاء والجوارح، التي لولا إيمانه إياهم
 بها لما استعملوا لأي عمل كان، قراء في إيمانهم
 بالأقوات والأرزاق، والنعم الظاهرة والباطنة، فلولا
 فضله وإحسانه، وتيسيره الأمور، لما حصل لهم من
 الرزق والنعم شيء، قراء في صرف النعم عنهم،
 ودفع المكروه، وإزالة الكرب والشقاء، فلولا دلفه
 عنهم، وقهره لكرهتهم، وإزالته لعسرهم،
 لاستمرت عليهم المكروه والشقاء، قراء إليه في
 تربيهم بأنواع التربية، وأجناس التنوير، قراء إليه في
 تأليمهم له وحيوم له وتعليمهم، وإخلاص العباد له
 تعالى، فلو لم يوفهم لذلك لهلكوا وفسدت أرواحهم
 وقلوبهم وأحوالهم، قراء إليه في تعليمهم ما لا
 يعلمون، وعلمهم^(٢٧) بما يصلحهم فلولا تعليمه لم
 يتعلموا، وثلا توفيقه لم يصلحوا، فهم قراء باللات
 إليه بكل معنى وكل اعتبار، سواء شعروا ببعض أنواع
 الفقر أم لم يشعروا، ولكن الموقف منهم الذي لا يزال
 يشاهد فقره في كل حال من أمور دينه ودنياء، ويتضرع
 له، ويسأله أن لا يكله إلى نفسه طرفه حين، وأن يحميه
 على جميع أموره، ويستصحب هذا المعنى في كل
 وقت، فهذا حري بالإهانة التامة من ربه واليه^(٢٨)

وَقَرَّعَهُمْ خَالَقُهُمْ، وَنَعِمَهُ سَبَّحَاتِهِ عَلَى الْعِبَادِ، وَتَسْلَطُ
عُدُوهُمْ عَلَيْهِمْ وَشِدَّةُ عَنَائُوتِهِ، وَأَنَّهُمْ كُلُّهُمْ مِنْ ذُرِّيَّةِ
آدَمَ وَحَوَاءَ لَا فَضْلَ لِأَحَدٍ عَلَى أَحَدٍ إِلَّا بِتَقْوَى اللَّهِ.

أولاً: النهي عن البغي وتذكير الناس بضعفهم
في نداء الناس في القرآن الكريم:

١ - قال تعالى: ﴿يَلَيْكُمُ الْكُنُوزُ إِنَّمَا بِحَسْبِكُمْ عَلَىٰ أُنْفُسِكُمْ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا نُرِيدُ لِنَفْسِكُمْ قَدْرَ مَا تُحْسِنُ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٠﴾﴾ يونس الآية: ١٢٢ يقول سبحانه يا أيها الناس الباغون في الأرض بغير الحق - شركاً وكفراً وظلماً وفساداً - في أي زمان كنتم وفي أي مكان وجدتم ﴿إِنَّمَا بِحَسْبِكُمْ﴾ أي عوالمه عائلته على أنفسكم إذ هي التي تتألم وتحب في الدنيا وتفسد وتصبح أهلاً لعذاب الله يوم القيامة، وقوله: ﴿مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾ أي ذلك متاع الحياة الدنيا شقاء كان أو مسعدة، ﴿نُرِيدُ لِنَفْسِكُمْ﴾ أي لا إلى غيرنا وذلك بعد الموت يوم القيامة، ﴿فَقَدْرَ مَا تُحْسِنُ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٠﴾﴾ من خير وشر ولجزائكم به الجزاء العادل في دار الجزاء.

فالآية دلت على ضعف الإنسان وقصره إلى الله
وحاجته إليه - عز وجل - في حفظ حياته وبقائه إلى
أجله ، وأن بني الإنسان هالده على نفسه كمكره
ونكته ^(١١).

٦- قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا اللَّهَ الْغَنَىٰ﴾ ١٥: ١٥ يخاطب

(٩٦) في الأصل عملهم، ولا يستقيم المعنى.

(٩٣) السجني، ١٤٢٣هـ، ج١، ص٦٨٧.

(٩١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٤٤/٢.

وهذا القول على أن يكون الخطاب لهم بهذا في الدنيا، ويرى العلامة ابن القيم أن في الآية تقريراً آخر وهو أن يكون هذا الخطاب لهم في الآخرة إذا أحاطت الملائكة بأقطار السموات والأرض وأحاط سراقق النار بالآفاق، لأن هذا خطاب لجميع الإنس والجن أئى فيه بصيغة العموم، فلا بد أن يشترك الكل في سماع الخطاب ومضمونه، وهذا إما يكون إذا جمعهم الله في صعيد واحد^(٩٦).

ثانياً: الأمر بالقوى والذكر بنعم الله تعالى في نداء الناس في القرآن الكريم

إن الله سبحانه قضى أن ما عنده لا ينال إلا بطاعته، وأنه ما استجلبت نعم الله بغير طاعته، ولا استنديت بغير شكره، ولا امتنعت بغير معصيته، وإذا أنعم عليك ثم سلبك النعمة فإنه لم يسلبها لبخل منه ولا استثنائها بها عليك وإنما أنت المسبب في سلبها عنك، فإن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، فما أزيلت نعم الله بغير معصيته:

إِنَّا كُنْتُ فِي يَمِينٍ قَارِعَةٍ ۖ فَإِنَّا الْمَعَاصِي قُرْبَلُ النِّعَمِ^(٩٧)
قال العلامة القرطبي: قال العلماء: يستحب للمرء أن يذكر في دهره نعم الله تعالى عليه وما يليق بالخشوع^(٩٨).

وقد جاء في النداءات الربانية الأمر بقوى الله

٣- قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا كَرِهَ رَبُّكَ^(٩٩)﴾ لا انتظار الآية: ٢٦ يقول تعالى معاتباً للإنسان المقصر في حق ربه المتجرئ على مساخطه: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا كَرِهَ رَبُّكَ^(١٠٠)﴾ أنهاونا منك في حقوله؟ أم احتضراً منك لملأه؟ أم علم إيمان منك بجزائه؟ اليس هو ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ^(١٠١)﴾ لا انتظار الآية: ١٧ في أحسن تقويم؟ ﴿فَعَدَلَكَ^(١٠٢)﴾ وركبك تركباً قرئاً معتدلاً، في أحسن الأشكال، وأجمل البيئات، فهل يليق بك أن تكفر نعمة لنعم، أو تجحد إحسان المحسن؟ إن هذا إلا من جهلك وظلمك، وعنادك وغشملك، فاحمد الله إذ لم يجعل صورتك صورة كلب أو حمار أو نحوهما من الحيوانات^(١٠٣).

ومن آيات النداء الدالة على هذا المعنى قوله تعالى: ﴿يَسْمَعُونَ كَلِمَتي وَالْإِنْسَانُ إِن أَتَمَطَّلَعْتُمْ أَن تَتَفَلَّحُوا مِن أَلْطَارِ السَّمُومِ وَالْأَرْضِ قَاتِفُوا^(١٠٤)﴾ لَا تَسْفُوتُوا إِلَّا بِسُلْطَانٍ^(١٠٥) ﴿الرحمن الآية: ١٢٣﴾ هكذا يتحللها الرحمن، أي أخرجوا هاربين من فضائي وحكمي لكما وعليكما لا تغفلون إلا بقوة قاهرة خالصة، ولا قوة لكم ولا سلطان، فقلت الآية على بيان جلال الله وعظمته وقوة سلطانه، وعجز الخلاق أمام خالقه - عز وجل -، ووجوب حمد الله تعالى وشكره على السراء والضراء^(١٠٦).

(٩٦) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٩٦/٣.

(٩٧) ابن القيم، ١٤٣١هـ، ص ٦٤.

(٩٨) القرطبي، فت، ٧٧/١١.

(٩٩) السهلي، ١٤٢٣هـ، ص ٩١٤.

(١٠٠) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٨٧/٥.

وتذكير الناس بنعم الله تعالى عليهم كما في الآيات التالية:

١ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ كُلُوا مِنَّا فِي الْأَرْضِ حَلَلًا مَحَلًّا وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ ﴿١٦٨﴾ الآية ١٦٨ هذا خطاب للناس كلهم، مؤمنهم وكافرهم، فامتنع عليهم بأن أمرهم أن يأكلوا من جميع ما في الأرض، من حبوب وثمار وفواكه وحيوانات، حالة كونها ﴿حَلَلًا﴾ أي: محلالا لكم تناولها، ليس بفحش ولا سرقة، ولا محصلا بمعاملة محرمة أو على وجه محرّم، أو معينا على محرّم.

﴿حَلَلًا﴾ أي: ليس بنجس، كالكليّة والدم ولحم الخنزير، واختيأت كلها، بقي هذه الآية، دليل على أن الأصل في الأعيان الإباحة، أكلاً وانتفاعاً^(٩٩).

٢ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ كُلِّ مَسْجِدٍ وَصَلُوا وَأَنْشُرُوا وَلَا تُنْقِرُوا﴾ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ ﴿٣١﴾ الآية ٣١ هذا خطاب لجميع العالم، وإن كان المقصود بها من كان يطوف من العرب بالبيت عريفاً؛ فإنه عام في كل مسجد للصلاة، لأن العبادة للعموم لا للسبب، وفي صحيح مسلم عن ابن عباس قال: كانت المرأة تطوف بالبيت وهي عريضة وتقول: من يميني يطوافها؟ فجعلها على فرجها. وتقول:

اليوم يدين بعضه أو كله ﴿وما بدأ منه فلا أحله

(٩٩) السميني، ١٤٣٣هـ، ص ٨٠.

فنزلت هذه الآية: ﴿حَلُّوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾^(١٠٠).

ومعنى الآية البسوا لياكم عند الطواف بالبيت فلا تطوفوا عراة، وعند الصلاة فلا تصلوا وأنتم مكشوفو الموزات، كما يفعل المشركون المتخلدون الشياطين أولياء فأضلّهم حتى زينت لهم الفواحش قولاً وقملاً واعتقاداً، وقوله: ﴿وَسَكَّلُوا وَأَنْشُرُوا وَلَا تُنْقِرُوا﴾ أي كلوا مما أحل الله لكم واشربوا، ولا تسرفوا بتعريض ما أحل الله، وشرع ما لم يشرع لكم، فالزموا الملل، فإنه تعالى لا يحب المسرفين فاطلبوا حبه بالعدل، واجتنبوا بقضه بطاعته وطاعة رسوله - صلى الله عليه وسلم^(١٠١).

٣ - قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ لِبَاسًا يُؤَيِّدُ سَوَآتَكُمْ وَرِيقًا وَلِبَاسَ الْكَفْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ ﴿٢٦﴾ الآية ٢٦ امتن سبحانه على بني آدم بما يسر لهم، من اللباس الضروري، واللباس الذي المقصود منه الجمال، وهكذا سائر الأشياء، كالطعام والشراب والركاب والمناجح ونحوها، قد يسر الله للعباد ضروريها ومكمل ذلك، وبين لهم أن هذا ليس مقصوداً بالذات، وإنما أنزله الله

(١٠٠) القرطبي، دت، ١٨٩/٧، وأحدث أخرجه مسلم، ١٤١٣هـ، ٢٢٢/٤، ح (٣٠٢٨) في (كتاب الطهارة، باب في قوله تعالى: ﴿حَلُّوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾).

(١٠١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢٧٢/٢.

يُكَلِّمُ الَّذِي خَلَقَهُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَنَسَى
وَجْهَهَا وَهِيَ كَانِتًا مُخِجَرًا زَيْفًا ﴿١١﴾ النساء: (١١)

تَاللَّهِ الصَّخْرَةُ مِنَ الشَّيْطَانِ فِي نَدَاءِ النَّاسِ فِي
القرآن الكريم

الواجب على العاقل أن يأخذ حذره من عدوه
الشیطان الذي قد أبان عداوته من زمن آدم - عليه
السلام -، وبذل عمره ونفسه في فساد أحوال بني
آدم، ولذا من رحمة ربنا سبحانه تخليقنا من الشيطان
الرجيم وبيان عظم فسقه، ومهارته في الإضلال، ودأبه
وحرصه على ذلك، وأن عداوته لا تحول ولا تزول،
لأنه يرى أن طرده ولعنه وإخراجه من الجنة بسبب آيئنا
آدم، فلا بد أن يتقم من آدم وذريته من بعده^(١٠٤).

وقد جاء التحذير من عداوة الشيطان في نداء
الناس، والنداء في الآية ٢٧ من سورة الأعراف جاء
بعد قصة آدم مع الشيطان وذلك أن من شأن النورية أن
تثار لأبائها وتمادي عدوهم، وتحترس من الوقوع في
شركه^(١٠٥)، وما أحوج الناس إلى تأمل هذه النداءات
الربانية فقد دافع بعض جنود إبليس عنه ودهوا إلى
تغيير مشاعر الكراهية والمداة نحوه، وإلى الشفقة عليه

ليكون معونة لهم على عبادته وطاعته، ولهذا قال:
﴿ وَيَلْبَسُ الْكُفُوفَ ذَٰلِكَ خُزٌّ ﴾ من اللباس الخسي، فإن
لباس التقوى يستمر مع العبد، ولا يلي ولا يبد، وهو
جمال القلب والروح، وأما اللباس الظاهري فغايبه أن
يستر العمرة الظاهرة، في وقت من الأوقات، أو يكون
جمالا للإنسان، وليس وراء ذلك منه نفع.

وأيضاً فيقدير عدم هذا اللباس تكشف عورته
الظاهرة، التي لا يضره كشفها مع الضرورة، وأما
بتقدير عدم لباس التقوى، فإنها تكشف عورته
الباطنة، ويقال الحزني والفضيحة^(١٠٦).

وما يتعلق بالنعمة تذكير الناس بنعمة الإيجاد من
العلم، لذا جاء في هذه النداءات وصف الله تعالى
بـ«الخالق»^(١٠٧)، ولذا ذكر الرب تعالى الناس أنهم
خلقوا من نفس واحدة وجعل منها زوجها، وهما آدم
وحواء، فجميع الناس في الشرف بالنسبة الطيبة إلى
آدم وحواء - عليهما السلام - سواء، وإنما يتفاضلون
بالأمور الدينية وهي طاعة الله تعالى ومتابعة رسوله
- صلى الله عليه وسلم -، قال تعالى: ﴿ يَكَلِّمُ الْكَاسِرَ
إِنَّا عَلَّمَنَّاكَ مِنْ ذِكْرِ مَا نَحْنُ وَجَعَلْنَاكَ نُفُورًا وَبَقَائِلَ يَتَذَكَّرُونَ
إِنْ أَسْرَمْتَ عِنْدَ اللَّهِ أَتَفْنُونَ ﴾ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿٥٠﴾
للطه: (٥٠)، وقال تعالى: ﴿ يَكَلِّمُ الْكَاسِرَ أَتَقْوَا

(١٠٤) ابن كثير، ١٤٥٣هـ، ٢١١/٤، والشامي، ١٤٢٧هـ،
ص ٣١-٣٢.

(١٠٥) ابن الجوزي، ١٤١٥هـ، ص ١٣١ وابن القيم، ١٤٠٩هـ،
١٤٥/١، والأشقر، ص ٤٦.

(١٠٦) ابن عسكرو، ص ٧٢/٤ القسم الثاني والعشري،
١٤٢٩هـ، ص ١٩٨-١٩٩.

(١٠٧) السهلي، ١٤٢٣هـ، ص ٢٨٨.

(١٠٨) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١٠٦/١، والشامي، ١٤٢٧هـ،
ص ٢٦، ٢٧.

والتعاطف معه ، نعوذ بالله من الخذلان^(١٠٧) .

لقد وصف الرب مسيحيته في هذه التلغات
 هداوة الشيطان بأنها بيئة واضحة شديدة، وأنه يأمر
 بني آدم بما فيه فسادهم، وأخبر مسيحيه أنه سيأتي يوم
 القيامة من أطلاع الشيطان سؤال توبيخ وتقريع، فاحذر
 الحذر.

١ - قال تعالى: ﴿ نَبَيِّ نَادِمٌ لَا يَفْتَحُكُمْ
الْقَبْرَيْنِ كَمَا أَخْرَجَ آبَاكُمْ مِنَ الْعَدْوِ عَرَفَا نِسَابَهُمَا
لِيُؤْهِنَهُمَا سَبَوْنَهُمَا ۚ إِنَّهُمْ رَبَّكُمُ هُوَ وَفِيْلَهُ مِنْ حَيْثُ لَا
تَرَوْنَهُمْ ۚ إِنَّا جَعَلْنَا الْقَبْلَينِ أَوَّلَهُمَا لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ۚ
الاعراف الآية: ٢٧ في هذا النشاء يحذر تعالى بني آدم من
إيليس وقيله - وهم شياطين الجن -، ميتاً لهم
عداوتة القديسة لأبي البشر آدم - عليه السلام -، في
سعيه في إخراجهم من الجنة التي هي دار النعيم إلى دار
النعاب والعداء، والتسبب في هتك عورته بعد ما كانت
مستورة عنه، وما هذا إلا عن عداوة أكيدة^(١٠٤)، وبين
- سيعاته - في هذا النشاء أن علم الإيمان هو للوجب
للعقل الاله لاية بن الإنسان والشيطان^(١٠٥).

٢ - قال تعالى: ﴿ كَلِمَةً أَقْبَلَ إِلَيْكُمْ بِهَا تُدْعَى ۚ وَأَنْ أَقْبَلُوا إِلَيْكُمْ ۚ إِنَّهُمْ كَانُوا خَاسِرِينَ ۝ وَأَنْ أَقْبَلُوا إِلَيْكُمْ ۚ إِنَّهُمْ كَانُوا خَاسِرِينَ ۝ ﴾ (سورة البقرة: ١٠١-١٠٢)

القيامة، فإنه تعالى لما ذكر تعالى جزاء المؤمنين، ذكر
جزاء المجرمين وأنهم يقال لهم يوم القيامة ﴿ وَاسْتَأْذِنُوا
النَّبِيَّ إِنَّمَا يَسْتَأْذِنُ مِنْكُمْ ﴾ (سورة الاحقاف: ٥٩) أي: تميزوا عن
المؤمنين، وكونوا على حدة، ليوضحهم ويقرعهم على
رغوس الأَشهاد قبل أن يدخلهم النار، فيقول لهم:
﴿ كَلِمَةً أَقْصَدَ إِلَيْكُمْ ﴾ أي: أمركم وأوصيكم، على
السننِ رِسلي، وأقول لكم: ﴿ بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ أَمْتُ لَا تَقْبَلُوا
الْكَافِرِينَ ﴾ أي: لا تطيعوه؟ وهذا التوبيخ، يدخل فيه
التوبيخ عن جميع أنواع الكفر والمعاصي، لأنها كلها
طاعة للشيطان وعبادة له، ﴿ إِنَّكُمْ لَكُفْرَانُكُمْ ﴾ (سورة
فصلتكم منه غاية التحذير، وأنذركم عن طاعته،
وأخبركم بما يدعوكم إليه، وأمركم ﴿ وَأَنْ تَعْبُدُونِي ﴾
بما تال أُمُري وثرِك زواجري (١١٠)

٣ قال تعالى: ﴿ يَكْفُرُ الْكَافِرُ كُلُّهُمْ بِمَا فِي
الْأَرْضِ خَلَقْنَا طَائِفًا وَلَا تُقْبَلُ عَنْهُمْ غُرُوبُ الْقُرْآنِ ﴾ إِنَّهُ لَكُمْ
غَدُوٌّ مُبِينٌ ﴿١٦٨﴾ الآية (١٦٨) هذا خطاب للناس
كلهم، مؤمنهم وكافرهم، لما أمرهم - سبحانه وتعالى
- باتباع ما أمرهم به - إذ هو عين صلاحهم - نهامهم
عن اتباع ﴿ غُرُوبُ الْقُرْآنِ ﴾ أي: طرده التي يأمر
بها، وهي جميع المعاصي من كفر وفسوق وظلم،
﴿ إِنَّهُ لَكُمْ غَدُوٌّ مُبِينٌ ﴾ ﴿١٦٩﴾ أي: ظاهر العداوة، فلا
يريد بأمركم إلا خشكم، وأن تكونوا من أصحاب
السمير، فلم يكف ربنا بنهنا عن اتباع خطواته، حتى

(١٠٧) النصوص، ١٤٠٦، ٣٦/١.

(۱۰۸) اے: ک، ۱۱۰۲، ۲۰۸/۲

(١٠٩) السجدة، ١٤٢٣ هـ، ص ٢٨٦.

(١١٠) السدي، ١٤٢٣هـ، ص ٦٩٨.

أخبرنا - وهو أصح القولين - بعداوته الناعية للعدل منه^(١١١).

فهذا نداء شفقة ورحمة من الرؤوف الرحيم إلى عباده محذراً لهم من اتباع طرق الشيطان ومساكنه، ومنها أنه يجب على العبد أن يخلق باب الطريق من أوله^(١١٢).

ثم لم يكف سبحانه بذلك، حتى أخبرنا بتفصيل ما يأمر به، وأنه أقيح الأشياء، وأعظمها مفسدة فقال: ﴿ إِنَّمَا يَأْمُرُكُمْ بِالشُّرِّ وَالْفَحْشَاءِ وَأَن تَقُولُوا عَلَىٰ آلِهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ۚ ﴾ البقرة الآية: ١٦٩ وبين - سبحانه وتعالى - أنه يأمر بالعدل والإحسان، ولينهاذ ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى، فليعظر العبد نفسه، مع أي الناهين هو، ومن أي الخزيين؟^(١١٣).

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل المرسلين، أما بعد:

يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط التالية:

١ - لا يخفى عظيم قدر القرآن الكريم وحلوه مكانته، وهذا البحث في دراسة بعض آياته التي فيها نداء رب العالمين الناس، والمراد بها الآيات التي قال

(١١١) السمندي، ١٤٢٣هـ، ص ٨٠.

(١١٢) باهي، ١٤١١هـ، ص ١٨٠.

(١١٣) السمندي، ١٤٢٣هـ، ص ٨١٨.

تعالى فيها: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ﴾، وما في معناها، والمراد بالناس في هذه الآيات أنه عام لجميع الناس المؤمنين والكافرين، وعدد هذه الآيات (٢٨) آية، وموضوعاتها شملت القضايا العقلية الكبرى مثل مصادر تلقي الدين، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر وغير ذلك.

٢ - القضايا العقلية الكبرى التي تضمنتها نداء الناس هي التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، وفيها يتضح أن الحق هو ما يقوله أهل السنة والجماعة دون غيرهم، فقد جاء في آيات نداء الناس التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول - صلى الله عليه وسلم -، وعلى التوحيد في (١١) آية، منها (٦) آيات في توحيد العبادة، واليوم الآخر في (١٠) آيات، منها: نداء أن يكونان يوم القيامة.

٣ - هذه النداءات العظيمة جاءت مدعومة بالأدلة العقلية التي تقبلها الفطر والعقول، وكانت صريحة وفي غاية الاختصار والبيان، وفي هذا الرد على من زعم أن الرسل - عليهم السلام - جاءت بالأخبار دون المعلوم العقلية، بل الرسل صلوات الله عليهم ينشئ المعلوم العقلية التي بها يتم دين الله علماً وعملاً.

كما جاء نداء الناس في القرآن الكريم متضمناً الترهيب والترغيب.

- الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.
- _____، *مناهج السنة النبوية*. تحقيق: د. محمد رشاد سالم. ط ١. د. م. مؤسسة قرطبة، د. ت.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: دار سنحون، د. ت.
- ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. تحقيق: عبد السلام محمد. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.
- ابن فاورس، أحمد بن زكريا. *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجليل، د. ت.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *إغائة اللبثان في مصابيد الشيطان*. تحقيق: محمد عفيفي. ط ٢. بيروت: للكتب الإسلامي، الرياض: مكتبة الختاني، ١٤٠٩هـ.
- _____، *أمثال القرآن*. تحقيق: ناصر الرشيد. ط ٢. مكة المكرمة: الصفا، ١٤٠٢هـ.
- _____، *بلاغ التصور الجامع لما فسر الإمام ابن قيم الجوزية*. جمع: هري السيد. ط ١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٧هـ.
- _____، *شفاء العليل في القضاء والقدر والحكمة والتعليل*. عناية: مصطفى أبو النصر الشلبي. ط ١. جدة: مكتبة السوادي، ١٤١٢هـ.

٤ - جاء في نداء الناس التلطف بالمنادين، وأنها نداء رحمة وشفقة وإرشاد من النبي بحسب صلاح عباده، ويدهوهم إلى ما فيه نفعهم، والنداء يعلم الجنس «الناس» دون التصريح بالصفة الحقيقة التي هي والكفرة، ويوصفهم أبناء لآدم - عليه السلام - للتيه إلى ما كان من أيهم حين أطاع الشيطان، والتحليل من مكائده، وقدمت الجنب على الإنس في النداء لأن استجابة الإنس أفضل من استجابة الجن، فالتبوة في الإنس وإيليس من الجن، وهكذا نجد تكراراً بين النداء (حرف النداء والمنادي) وبين سائر مكونات جملة النداء في القرآن الكريم

وفي هذه النداءات يظهر غرض النداء الأول وهو انتبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

- ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن. *تلبيس إبليس*. تحقيق: أيمن صالح. ط ١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٥هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *دره تمارض العقل والنقل*. تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكتوز الأدبية، د. ت.
- _____، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع: عبد الرحمن بن قاسم وإبنة محمد،

- _____، طريق المجرزين وباب الساعاتين، دم: دار الفكر، ١٤٣١هـ.
- _____، مفتاح دار السعادة، دم: دار الفكر، ١٤٣١هـ.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمرو، تفسير القرآن العظيم، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٣هـ.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١، بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.
- الأخضر، عمر بن سليمان بن عبد الله، عالم الجن والشياطين، ط٢، بيروت: المكتبة العلمية، دت.
- باني، وحيد عبد السلام، وقاية الإنسان من الجن والشیطان، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.
- البخاري، محمد بن عبد الله، صحيح البخاري، تحقيق: محمد القطب، بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١١هـ.
- البخاري، أبو محمد الحسين بن مسعود، معالم التنزيل، تحقيق: محمد النمر وآخرون، الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.
- الجزائري، أبو بكر، أسرار التفاسير لكلام العلمي الكبير، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٩هـ.
- دراز، محمد عبد الله، التنبأ العظيم، عنابة: عبد الحميد السخاخي، ط٢، الرياض: دار طيبة، ١٤٢١هـ.
- الدمسوقي، فاروق أحمد، القضاء والقدر في الإسلام، ط٢، بيروت: المكتبة العلمية، ١٤٠٣هـ.
- ط٢، بيروت: المكتبة الإسلامية، الرياض: المكتبة الحاتمي، ١٤٠٦هـ.
- الرواحب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، القدرات في غريب القرآن، تحقيق: محمد سيد كيلاني، مصر: شركة مصطفى الباني الحلبي، ١٣٨١هـ.
- زايد، أبو يوسف محمد، نعامات القرآن لبني الإنسان، منشور على موقع صعيد الفوائد، <http://saaid.net/book/list.php?cat=101>.
- السجزي، أبو نصر عبد الله بن محمد، رسالة السجزي إلى أهل زيد والرد على من أنكر الحرف والصوت السجزي، تحقيق: محمد ياكريم باعبد الله، ط١، المدينة المنورة: المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية، ١٤١٣هـ.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، القول السديد في مقاصد التوحيد بحاشية كتاب التوحيد، دم: المطبعة الإسلامية العربية، ١٤١٤هـ.
- _____، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام اللسان، تحقيق: عبد الرحمن بن مغلل اللومقي، ط١، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٣هـ.
- السقا، علوي بن عبد القادر، صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة، ط١، الطبعة: دار الهجرة، ١٤١٤هـ.
- شاكر، أحمد بن محمد، عمدة التفسير المختصر تفسير ابن كثير، ط٢، المنصورة: دار الوفاء، ١٤٢٦هـ.

- الشامي، صالح بن أحمد. *نداء الإيمان في القرآن الكريم*. ط١، دمشق: دار القلم، ١٤٢٧هـ.
- الشلقطي، محمد الأمين بن محمد المعجاز. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. عنابة: محمد الحافلي. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير للجامع بين غني الرواية والدرابة في علم التفسير*. عنابة: الفوش. ط٣، بيروت: دار المعرفة، ١٤١٧هـ.
- الصابوني، أبو عثمان إسماعيل بن عبد الرحمن. *عقيدة السلف وأصحاب الحديث*. تحقيق: ناصر المجديع. ط٢، الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن* (تفسير الطبري). ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.
- العباد، عبد المحسن بن حمد. *أهمية توحيد العبادة*. ط١، دم: دن، ١٤٢٩هـ.
- العلل، ناصر بن عبد الكريم. *دراسات في الأوهام والفرق والبلدع وموقف السلف منها*. ط١، الرياض: دار إشبيلية، ١٤١٨هـ.
- المكبري، عبد الله بن الحسين. *البيان في إعراب القرآن*. تحقيق: علي الجعاوي. القاهرة: عيسى الحلي، دت.
- العصري، ظافر بن غرمان. *عجازات النداء وحقيقته وأغراضهما في الخطاب القرآني*. بحث منشور في مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية. ج (٦)، (ذو الحجة ١٤٢٩هـ)، جدة.
- القروزي آبادي، محمد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. ط٣، بيروت: الرسالة، ١٤١٣هـ.
- القرطبي، حمس الدين محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت.
- القطان، مناع بن حبيب. *مباحث في علوم القرآن*. ط٣، الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٢١هـ.
- مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. ترقيم وعناية: محمد نؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.
- النجلدي، محمد محمود. *النهج الأسمي في شرح أسماء الله الحسنى*. ط٢، الكويت: مكتبة الإمام الذهبي، ١٤١٧هـ.

Call of Allah to the People in the Holy Quran (Study of Islamic Faith)

Abdullah Bin Dajoon Bin Ali Aljadhli

Assistant professor Department of Islamic Culture

Education College, King Saud University

Al Riyadh Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2436, Postal Code: 11451

E-mail: dr.aljadhli@yahoo.com

(Received 19/3/1432H, accepted for publication 4/1/1433H.)

Key words: Call of Allah to the people in the Holy Quran, the people, Al Touched.

Abstract. Quran the word of the Allah, and it is clear the great position of the quran , this research is a study of some verses in which calls the Lord's people, the verses that he says that: "O ye people," and in its meaning, which people People refer to all creatures, and the number of such verses (28) verse. These verse included names such as Receive sources of religion, Al touched, especially Touched Alchada, and to recall the Last Day and the other, and these issues are sources of conflicts between Muslims and other nations and between Muslim sects, and where it is clear that the right is what Al Quran wa Aljadhli says.

These appeals came unsubstantiated mental, and carrot and the stick, calls Full of mercy and compassion and guidance to Goodness, and there welfare, chosen to describes the Lord added to the conscience of people without God's order To draw attention in (10) verses, with great meaning which should for a person to think about it. These verses most important purposes to Attract the attention of people , it is reported in these appeals to emphasize the Receive sources of religion in (8) verses, and Al Touched in (11) verse, from which (6) verses in Touched Al Ebada, and Last Day in (10) verses, behooves every Muslim that cares about what called him by Allah.

مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض

مختار بن زيان الحاربي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب. ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E - mail: Mr. alharbi@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤/٧/١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤/١/١٤٣٣هـ)

الكلمات للتصنيف: اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، اللياقة البدنية، النشاط البدني.

ملخص البحث: تقرا: ازدياد أهمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني في هذا العصر، والذي يشهد زيادة الحمول البدني الذي واکب التقدم التقني، وكذلك ذاك لتلباس اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني للتلاميذ من أهمية كبيرة في التصرف على المؤشرات المهمة للصحة، لهذا فإن هذه الدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ قوامها ٢٥٠ تلميذ من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتم قياس مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (اللياقة القلبية التنفسية، اللياقة العضلية، المرونة، نسبة الشحوم في الجسم) ومستوى النشاط البدني. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى عينة الدراسة، بينما كانت اللياقة العضلية والمرونة في الحدود الآمنة صحياً، كما أن مستوى النشاط البدني منخفض، بالإضافة إلى أن هناك نسبة مرتفعة من عينة الدراسة والذين يقضون أكثر من ساعتين في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

المقدمة

الخطو من الأمراض أو العجز (سلامة، ١٩٩٧).

يعتبر الاهتمام بالصحة الدعامية الأساسية في بناء الأجيال لمقاومة أمراض العصر الحديث، وقد عرفت منظمة الصحة العالمية الصحة على أنها حالة السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد وتعرف اللياقة البدنية على أنها مقدرة الفرد على القيام بالأعمال اليومية بنشاط وبدون تعب مع توفر طاقة كافية للاستمتاع بوقت الفراغ ومواجهة الحالات الطارئة (الهرز، ١٤١٧هـ)، ولها عناصر

وهذا ما دفع العديد من الهيئات والمنظمات العلمية المتخصصة في إصدار الوثائق والتوصيات لممارسة الأنشطة البدنية ورفع مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (Saltis & Patrick, 1994) (CDC, 1997).

ويعتبر التصرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني أحد المؤشرات المهمة للصحة لدى الأفراد، فتناس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة يساهم في توفير معلومات تشخيصية حول المخاطر والاعتلالات الصحية التي قد تواجه أفراد المجتمع، بالإضافة إلى أن رصد ومتابعة مستويات النشاط البدني بشكل دوري يساهم في اكتشاف ظاهرة التحمول البدني مبكراً، مما يساعد على وضع برامج توعوية وتحقيقها من خلال المناهج الدراسية موجهة لرفع مستوى النشاط البدني والكفاءة الصحية لدى الطلاب (Lamonte & Blair, 2006) (Ortega et al., 2008).

وعلى الرغم من الأهمية الصحية لممارسة النشاط البدني إلا أن مستواه يعتبر منخفضاً لدى فئات متعددة من المجتمع السعودي، حيث أظهرت الأبحاث التي أجريت على مجموعة من فئات السعوديين أن نسبة التحمول البدني (عدم ممارسة النشاط البدني للمعز للصحة بشكل كافٍ) مرتفعة، فقد بلغت نسبة التحمول البدني في الأطفال من ٣ - ٦ سنوات ٧١٪ تقريباً، بينما بلغت في الأطفال من ٧ - ١٣ سنة ٦٠٪ وبلغت في الشباب من ١٨ - ٢٣ سنة ٧٠٪ تقريباً، أما الراشدون من ١٨ - ٦٥ سنة فقد بلغت

عندية، منها ما يتعلق بالأداء الرياضي مباشرة مثل الرشاقة والسرعة والتوافق والتوازن، ومنها ما يرتبط بالصحة كالياقة القلبية التنفسية واللياقة العضلية والمرونة والتركيب الجسمي (البهزاع، ١٤١٧هـ) (الرملي وشحاتة، ١٩٩١م).

وتساهم اللياقة البدنية الجيدة بشكل مباشر في المكون البدني للصحة، كما تساهم على نحو غير مباشر في المكونات الأخرى النفسية والاجتماعية (راتب، ١٤٢٥هـ)، وبخصوص عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والتي تعتبر أحد أهم المتغيرات التي لها مساهمة فعالة في تحسين صحة الأفراد، حيث تشير الدراسات العلمية إلى أن التحسن في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة يساهم في خفض مخاطر الإصابة بالعديد من الأمراض والتي من أهمها أمراض القلب والشرايين وداء السكري وهشاشة العظام وآلام الظهر والوقاية من السمنة أو التخلص منها (الرجلان، ١٤٢٨هـ).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية ممارسة النشاط البدني سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو البدنية (Pate et al. 1995) (Bouchard et al. 1995)، حيث إن ارتفاع مستوى ممارسة الأنشطة البدنية له أثر وقائي ضد أمراض القلب والشرايين، وارتفاع ضغط الدم الشرياني، وارتفاع نسبة الدهون في الدم (Morris, 1994) (Oja, 1995) (Blair, 1993) والوقاية من السمنة والتخلص منها (Bouchard et al., 1995) (Pate et al., 1995).

٨٠. (Al - Hazzaa , 2007) (Al - Hazzaa & Al -) (Al - Hazzaa & Sulaiman , 1993 Raaboodi , 2007) (Al - Hazzaa & Al - Refaee & Al - Hazzaa , 2001) ٤ - ما هو مستوى نسبة الشحوم لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟ ٥ - ما هو مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟ أهمية الدراسة ١ - إن نتائج هذه الدراسة سوف تساعد خططي مناهج التربية البدنية على التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار عند وضع أهداف التربية البدنية. ٢ - التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني يمكن العاملين في المجال التربوي والصحي من التعرف على الحالة الصحية للتلاميذ، فهو يمثل انعكاساً للحالة الصحية. ٣ - قلة البيانات عن مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى الفئة العمرية (١٢ - ١٥ سنة) في المجتمع السعودي يجعل من هذه الدراسة ضرورة ملحة. الدراسات السابقة الدراسة هوانج ومالينا Huang &Malina (٢٠٠٢) بعنوان «النشاط البدني وعناصر اللياقة البدنية للمراهقين وشبابان» وهدفت الدراسة إلى قياس المصروف اليومي من الطاقة، قياس اللياقة القلبية التنفسية، الرقبة، سمك الدهن بالمضلة الثلاثية، واشتملت العينة على ٢٨٢ من المراهقين من عمر ١٢ - ١٥ سنة بمدينة الرياض؟ ١ - ما هو مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟ ٢ - ما هو مستوى اللياقة العضلية لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟ ٣ - ما هو مستوى المرونة لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟

أما الفئة العمرية من ١٢ - ١٥ سنة فلم يجد الباحث أي دراسات أجريت في المجتمع السعودي لمعرفة مستوى النشاط البدني أو مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

ومن هنا المنطلق فقد ظهرت ضرورة إجراء هذه الدراسة والتي من خلالها تم التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى التلاميذ من ١٢ إلى ١٥ سنة.
- التعرف على مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ من ١٢ إلى ١٥ سنة.

أسئلة الدراسة

- ١ - ما هو مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟
- ٢ - ما هو مستوى اللياقة العضلية لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟
- ٣ - ما هو مستوى المرونة لدى التلاميذ (١٢ - ١٥ سنة) بمدينة الرياض؟

١٢-١٤ عاماً، تم اختبار العينة بطريقة عشوائية من طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع بمدرستين في تايوان واستخدم اختبار الجري ميل واحد، الجلوس من الرقود، المرونة من الجلوس الطويل، القوة العضلية، قياس النشاط البدني لمدة ثلاثة أيام، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الطاقة المصروفة وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

- دراسة بارنز Barnes (٢٠٠٣م) بعنوان «مقارنة اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط بين الأطفال في أونتاريو وساسكاتشوان والأطفال في المناطق الريفية» وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين مجموعتين من الأطفال في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني، واشتملت العينة على ١٢٤ طفل من جنوب غرب أونتاريو تتراوح أعمارهم بين ٩،١ و ١٣،٨ عاماً للذين يعيشون حياة لا تعتمد على حركة كثيرة، وأطفال الريف في وسط سسكاتشوان وبلغ عددهم ١٦٥ طفل لا يعيشون الحياة المعاصرة، واستخدمت قياسات للنشاط البدني وقياسات للياقة البدنية المرتبطة بالصحة، وأشارت النتائج إلى أن أطفال الريف أفضل من أطفال الحضر في هالبية نتائج القياسات، وهناك تسهوي بعض الجوانب المتعلقة بالصحة واللياقة البدنية والنشاط في صفوف الأطفال الكنديين.

- دراسة كينت و آخريين Khunti et al. (٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى

النشاط البدني لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة المتحدة، حيث استخدم الباحثون استفتاء التعرف على مستوى النشاط البدني لدى الطلاب، وقد بلغت عينة الدراسة ٣٦٠١ طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٦٪ من عينة الدراسة يصرفون أربع ساعات فأكثر في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر، وكذلك انخفاض السلوكيات المعززة لممارسة النشاط البدني وخصوصاً لدى الطالبات.

- دراسة ريدوك وآخريين Riddoch CJ, et al (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى تقييم مستوى النشاط البدني لدى الأطفال الأوروبيين، وقد بلغت عينة الدراسة ٢١٨٥ طالب وطالبة من الدنمارك والبرتغال ورومانيا والنرويج، وتراوح أعمارهم ما بين ٩-١٥ سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة تحقق التوصيات العلمية المتعلقة بممارسة النشاط البدني من أجل الصحة.

- دراسة جعفر وآخريين (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى استقصاء طبيعة ومستوى النشاط البدني لدى طلبة المدارس في ولاية نزوي بمنطقة عمان، وقد بلغت عينة الدراسة ٥٠٩ طالب وطالبة، وقد استخدم الباحثون استبانتة تجمع بيانات الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلث عينة الدراسة لا يمارسون نشاطاً بدنياً كافياً للوقاية من الأمراض وتحصيل الفائدة الصحية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: هيئة الدراسة

والذي يهدف إلى إكمال أكبر عدد من المحاولات ويحد أقصى ٧٥ مرة بسرعة محددة، ويقوم بتكرار ذلك حتى يصل إلى مرحلة التعب وعدم القدرة على إكمال الاختبار أو أن يكمل ٧٥ محاولة صحيحة.

٣ - المرونة

تم قياس مرونة عضلات الفخذين الخلفية من خلال اختبار مد الفراخ من الجلوس بواسطة صندوق المرونة.

٤ - نسبة الشحوم في الجسم

تم الاستدلال على نسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد باستخدام جهاز قياس سمك طية الجلد من نوع (هارنلن) في موقعين هما: عند العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس عند المنطقة التي تقع في منتصف المسافة بين المرفق والتواء الأخرى في الكف، والجزء الداخلي لسمانة الماقي عند أكبر محيط لسمانة الساق، ومن ثم تحويل قيم سمك طيات الجلد إلى نسب شحوم باستخدام مصنف معهد كوبر (Macrodith & Wolk, 1999).

ثبات أدوات اختبار اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

سبق أن تم حساب الثبات لكل عنصر من عناصر أداة الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، حيث تم إجراء الاختبار الثاني بعد عشرة أيام من الاختبار الأول، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاختبار وإعادةه في متغير اللياقة القلبية التنفسية ٠,٩٥، وبلغت في اللياقة العضلية ٠,٧٣، وبلغت

تم اختبار المينة بالطريقة المشوائية العشوائية المزدوجة وبلغ قوامها ٢٥٠ طالب من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض واقتصرت على الطلاب السعوديين، حيث تم اختيار خمس مدربين عشوائياً من خمسة مراكز إشرافية بمدينة الرياض، ومن ثم تم اختيار فصل عشوائياً من كل صف دراسي من كل مدرسة. ثانياً: القياسات الجسمية

١ - الوزن: تم قياس الوزن بواسطة ميزان طبي معاير إلى أقرب ٠,١ كجم.

٢ - الطول: تم قياس الطول باستخدام مقياس الطول المدرج إلى أقرب ١ سم.

ثالثاً: قياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

تم قياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة التالية:

١ - اللياقة القلبية التنفسية

تم قياس زمن جري/مشي مسافة ١٦٠٠ م لتحديد اللياقة القلبية التنفسية، حيث يقوم الطالب بجري/مشي ١٦٠٠ متر على أرض مستوية مستطيلة محيطها ٢٠٠ متر (٤٠×٦٠)، وتم حساب الوقت المستغرق لقطع المسافة بالدقائق والثواني باستخدام ساعة إيقاف.

٢ - اللياقة العضلية

تم استخدام اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر

الأنشطة البدنية الحياتية (الشي، صعود الدرج، الأعمال المنزلية) وأنشطة اللياقة البدنية (الجري، ركوب الدراجة، تدريب الأثقال) والأنشطة الرياضية والترويقية (كرة القدم، كرة الطائرة، كرة اليد). كما تم حساب الطاقة للمصروفة في الأسبوع وذلك باستخدام المعادلة التالية (الهزاع والأحمدي، ٢٠٠٣م): الطاقة المصروفة في الأسبوع (كيلو سعر حراري) = (عدد مرات للممارسة × زمن للممارسة بالساعة × المكافئ الأيضي المقابل لكل نشاط بدني) × وزن الجسم. ولقد تم تحديد مقدار المكافئ الأيضي لكل نشاط بدني ضمن يتود الاستبانة على مصنف الأنشطة البدنية والذي يوضحه الجدول رقم (١) (Ainsworth et al. 2000).

في متغير اللزونة ٨٥، وبلغت في قياس سمك طية الجلد عند العضلة العضدية الثلاثية الرووس وعند سماتة الساق ٩٧، ٩٨، على التوالي (الحربي، ١٤٢٩هـ).
وإيضاً: قياس مستوى النشاط البدني

تم استخدام استبانة قياس مستوى النشاط البدني لقياس مستوى النشاط البدني لعينة الدراسة، وتم اختبار صديقها وثباتها على مجتمع البحث سابقاً وتبين أنها ذات ثبات مرتفع وصديق عالٍ، وقادرة على التمييز بين الممارسين للأنشطة البدنية وغير الممارسين، وقد بلغ معامل الثبات ٨٥، من خلال الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) (الهزاع والأحمدي، ٢٠٠٣م). وتتضمن هذه الاستبانة ٣٣ بنداً عن مدى ممارسة النشاط البدني وعن مدة للممارسة وتكرارها، وتشمل

الجدول رقم (١). مقدار للمكافئ الأيضي للأنشطة البدنية التي تتضمنها الاعمال. (Ainsworth et al. 2000)

النشاط البدني	للمكافئ الأيضي	النشاط البدني	للمكافئ الأيضي
مشي بطيء	٢,٥	أنشطة بدنية معتدلة الشدة	٤
مشي سريع إلى حد ما	٣,٥	أنشطة بدنية مرهقة للشدة	٨
مشي سريع	٤	وتدريبات الدفاع عن النفس	٧
هرولة/جري	٨	لتدريب أثقال	٦
صعود الدرج	٨	دراسة الجهد	٧
سباحة	٧	أعمال بدنية متوسطة	٣,٥

التفعيل الإحصائي

استخدم الباحث في هذه الدراسة البرنامج الإحصائي SPSS والذي تم من خلاله حساب الإحصاءات الوصفية، وهي المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وكذلك النسب المئوية والتكرارات.

النتائج والمناقشة

أولاً: اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

من خلال نتائج الدراسة تبين أن نسبة الشحوم لدى عينة الدراسة بلغ متوسطها ٢١,٨ ٪، وتعتبر هذه النسبة ضمن الحدود الآمنة صحياً بناءً على معايير

بين ١٨.١ و ٢٥ كلجم/م^٢، وتشير نتائج دراسة مشابهة (الخريصي والمزيدي، ١٤٢١هـ) إلى أن نسبة السحوم مشبهة تماماً لنتائج الدراسة الحالية، حيث بلغت نسبة السحوم في الدراسة المذكورة ١٩.٧٧ كلجم/م^٢.

معهد كوبر (Merodith & Walk, 1999) والتي تتراوح ما بين ١٠-٢٥٪، وعند النظر إلى مؤشر آخر للبلانة وهو مؤشر كتلة الجسم (BMI) لدى عينة الدراسة تبين أن متوسطه بلغ ١٩.٦ كلجم/م^٢ وهو أيضاً ضمن الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر والتي تتراوح الجدول رقم (٢). الموصفات الجسمية والمسبوبة لعمدة الدراسة.

الخصر	الوسط	الإختلاف المعياري
العمر (سنة)	١٣.٩	١.٠٩٥
الوزن (كلجم)	٤٨.٤	١٤.٩٥
الطول (سم)	١٥٦.٦	١٠.٣٥
سمك طية الجلد عند المعصية ذات الرؤوس الثلاث (مم)	١٣.٦	٦.٨٥
سمك طية الجلد عند سمانة الساق (مم)	١٤.٦	٧.٤٥
سبة السحوم (%)	٢١.٨	١٠.٣٥
مؤشر كتلة الجسم (كلجم/م ^٢)	١٩.٦	٤.٩٤
اختبار رفع لكفتين وأعلى الظهر (مرة)	٥٧.٢	٢٢.١٥
الزورقة (سم)	٢٤.٦	٦.٢٨
جري/مشي ١٦٠٠م (دقيقة)	١٠.٢	٢.١٥

الصحية لديهم، حيث تمثل زيادة نسبة السحوم في الجسم أحد للمخاطر الصحية الكبرى التي تواجه الإنسان (World Health Organization, 1998). والملفت للانتباه تزايد نسبة الأفراد الذين لديهم نسبة سحوم عالية في المجتمع السعودي، فقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات والتي أجريت في عام ١٩٩٦م إلى أن نسبة الأفراد الذين لديهم نسبة سحوم زائدة بلغت ١٨٪ (Al - Nusim, et al., 1996)، وفي دراسة أخرى أجريت في عام ٢٠٠٥م بلغت ٢٠.٥٪ (الركبان، ٢٠٠٥)، وفي الدراسة الحالية بلغت ٢٤.١٪، وقد

وعند حساب نسبة أفراد العينة الذين تزيد عنهم نسبة السحوم عن ٢٥٪ تبين أنها بلغت ٣٤.١٪ من أفراد العينة الكلية، وهذه نسبة مرتفعة، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١)، وهذه النسبة أعلى من نتائج دراسة مرجعية لانتشار السمنة في بعض البلدان، حيث تبين منها أن نسبة الأفراد البدناء قد بلغت في مالطا ٢٥.٤٪ وفي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت ٢٥.١٪ (Janssen et al., 2005)، وهذا يعني أن ما يقارب ثلث أفراد عينة هذه الدراسة لديهم نسبة سحوم مرتفعة، وبالتالي ازدياد احتمالية المخاطر

تبين منها أن متوسط مرونة أفراد العينة كان في حدود المستوى التالي. وقد بلغت نسبة أفراد العينة الذين هم في الحدود المثالية الصحية لاختبار المرونة في هذه الدراسة ٨٦,٢٪ من العينة الكلية، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١)، وتبدو نتائج اختبار المرونة لدى أفراد العينة متشابهة إلى حد كبير مع نتائج دراسة أجريت في المجتمع السعودي (البرزاع، ١٤١٦هـ).

كما يتبين من الجدول رقم (٢) زمن جري/مشي ١٦٠٠م، حيث بلغ متوسط الزمن لعينة الدراسة ١٠٢ دقيقة، ومقارنته مع الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر يلاحظ أن متوسط زمن قطع المسافة لعينة الدراسة أعلى من الزمن المحدد من قبل المعهد، وهذا يعد مؤشراً على انخفاض اللياقة القلبية التنفسية لأفراد العينة مقارنة بالمعيار الذي وضعه المعهد، وعند حساب نسبة أفراد العينة الذين تنخفض لديهم اللياقة القلبية التنفسية من العينة الكلية تبين أنها بلغت ٥٧,٦٪ وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحريجي والمزني (الحريجي والمزني، ١٤٢١هـ) في انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى الأطفال في المجتمع السعودي، وهذه النتيجة قد تثير المخاوف حول عوامل الخطورة المؤهبة للإصابة بأمراض القلب الناتجة في المراحل العمرية اللاحقة، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن مستوى اللياقة القلبية التنفسية في مرحلة الصغر مرتبط ارتباطاً دالاً بمعظم عوامل

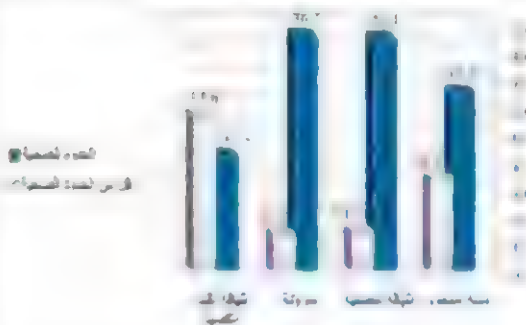
يرجع السبب في تزايد وانتشار السمنة إلى النمط المشي المتأخر حيث زيادة التحمول البدني واستهلاك الأغذية الغنية بالدهون والسكريات الحرارية (National Institute of Health, 1998 ; World Health Organization, 2000).

كما يتضح من الجدول رقم (٢) متوسط اختبار رفع الكفّين وأعلى الظهر حيث بلغ ٥٢,٢ مرة، ومقارنة متوسط عدد مرات رفع الكفّين وأعلى الظهر مع للمعيار التي وضعها معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999) يلاحظ أنها أعلى من الحدود الصحية والتي تتراوح ما بين ٤٧-٢٤ مرة، وهذا يدل على أن اللياقة العضلية لدى عينة الدراسة في الحدود الآمنة صحياً.

وعند النظر إلى الشكل رقم (١) يتضح أن نسبة أفراد العينة الذين لياقتهم العضلية في الحدود الصحية أو أعلى منها بلغت ٨٥,٤٪ من العينة الكلية، بينما نسبة الأطفال الذين لياقتهم أقل من الحدود الصحية بلغت ١٤,٦٪. وهذا على النقيض مما أشارت إليه إحدى الدراسات (الحريجي والمزني، ١٤٢١هـ) والتي تبين منها ضعف في قوة وتحمل عضلات البطن لدى الأطفال في المجتمع السعودي.

أما نتائج اختبار المرونة والموضحة في الجدول رقم (٢) فتشير إلى أنها أعلى من الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر (١٧,٩٢ سم) وقد بلغ متوسط قياسها ٢٤,٦ سم لدى عينة الدراسة، وهذا يتفق مع إحدى الدراسات (الحريجي والمزني، ١٤٢١هـ) والتي

الخطوة الثانية: العلاقة الإحصائية بالأمراض القلبية التاجية في مرحلة الرشد (2000، 2002، 2004، 2006).



الشكل رقم (٢). نسبة كرات البنية من القدم اليمنى التي في الخطوة الصحية بعد على مستوى جيد كرات في كراتها في عناصر البنية البدنية المرتبطة بالصحة.

ثانياً - النشاط البدني

الدراسات، ومنها دراسة جطر وزملائه (جطر وآخرون، ٢٠٠٦) والتي تبين منها النشاط البدني لدى الأطفال في المجتمع اليمني، ودراسة بولندا وآخرين (Bulanda et al., 2004) ودراسة ويليام وآخرين (William et al., 2000) ودراسة كليت وآخرين (Kleit et al., 2007) والتي أكدت جميعها على انخفاض مستوى النشاط البدني لدى الأطفال.

يوضح الجدول رقم (٣) أن الطاقة المصروفة في اللعب الأنشطة التي تم إزواجها في أنشطة قبيل مستوى النشاط البدني أقل من الحدود الطبيعية والتي يجب أن يتم صرفها في الأسبوع من أجل أن يكون النشاط البدني معززاً للصحة، حيث يجب أن يتم صرف ما مقداره ١٠٠٠ كيلومتر سري في الأسبوع لكل نشاط بدني (الوزن والأحمال، ١٤٢٥ هـ)، وهذا يتفق مع بعض

الجدول رقم (٣). الطاقة المصروفة في الأسبوع لعمدة الدراسة خلال ممارسة بعض الأنشطة البدنية (كيلو سعر حراري)

نوع النشاط البدني	للموسط	الإجمالي للمشاركين
للشي	٤١٠,٤	٥٢٧,١٥
صعود الدرج	١٤٣٥٨	٨٩٧٧,٥٥
الهرولة	٧٩٥	١٠٢٠,٩٥
ركوب الدراجة	٧٤٦,٤	١١٢٦,٨٥
السباحة	٣٢٧,٥	٥٩٧,٩٥
الأنشطة البدنية مختلفة الشدة	٢٩٤,٣	٤٩٢,٦٥
الأنشطة البدنية عالية الشدة	١٨٣٧,٦	١٧٥٩,٥٥
ألعاب الملاحة من القوس	١٦١,٦	٥١٢,١٥
التدريب بالأثقال	١٦٩,٣	٤٢٣,١٥
الأعمال المنزلية	٢١٨,٥	٤٤٦,٨٥

البدني معززاً للصحة، وهذا طبيعي لأن الأنشطة البدنية عالية الشدة تتضمن نشاط كرة القدم وهو النشاط السائد لدى أفراد المجتمع، وهذا ما تشير إليه إجابة عينة الدراسة على السؤال الذي تضمن نوع النشاط البدني الذي يمارسونه بشكل منتظم، حيث بلغت نسبة ممارسي كرة القدم من عينة الدراسة ٦١٪، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤).

ويوضح الجدول رقم (٣) متوسط الطاقة المصروفة في الأسبوع من خلال صعود الدرج حيث بلغ ١٤٣٥٨ كيلو سعر حراري، وهذا أعلى من الحد المطلوب ليكون النشاط البدني معززاً للصحة. كما يوضح الجدول رقم (٣) الطاقة المصروفة في الأسبوع من خلال ممارسة الأنشطة البدنية عالية الشدة حيث بلغ متوسطها ١٨٣٧,٦ كيلو سعر حراري، وهو أعلى من الحد المطلوب ليكون النشاط

الجدول رقم (٤). نسبة عينة الدراسة للمشاركة في العديد من الأنشطة البدنية بشكل منتظم

نوع النشاط	نسبة للمشاركين	نوع النشاط	نسبة للمشاركين	نوع النشاط	نسبة للمشاركين
كرة القدم	٦١٪	القوس الأرضي	صفر٪	السباحة	٢٨٪
كرة السلة	٢١٪	قوس الطاولة	٢٤٪	ركوب الخيل	صفر٪
كرة الطائرة	٢٤٪	الاسكواش	صفر٪	الهرولة والجري	٢٣٪
كرة اليد	٢٣٪	كرة الريشة	صفر٪	ألعاب القوى	٢٢٪
ألعاب الملاحة من القوس	٢٣٪	بناء الأجسام	٢١٪	أنشطة أخرى	صفر٪

يمارسون الأنشطة البدنية من خلال دروس التربية البدنية في المدرسة و ٤٢,٧٪ في الشوارع أو الساحات

أما ما يتعلق بمكان ممارسة النشاط البدني فأشارت نتائج الدراسة إلى أن ٤٠,١٪ من عينة الدراسة

و٤٨٪ في تراكيز الرياضيات الخاصة و٢٣.٦٪ في الألفية الرياضية و٦٤٪ في التزل، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (٢) وبالتالي فإنه يقع على عاتق المدرسة دور كبير في تحميل دروس التربية البدنية وتشجيع البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة البدنية سواء في حقل الدروس أو في الفصح ما بين الدروس.

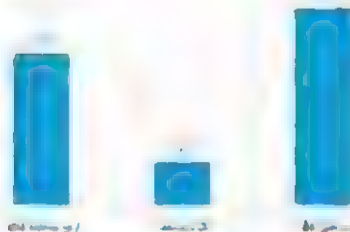
المكو رقم (٢): وضع نسبة لبيئة الأنشطة البدنية في بعض الأماكن تحت إشراف المدرسة

وهي أيضاً أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة أندرسون وزملائه (1998) بك ٤٤ % (Anderson) والتي بلغت ٤٢.٦٪. أما نسبة أفراد البيئة الذين يشاهدون التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر لمدة ساعة أو أقل فقد بلغت ٤٥٠.٢٪ بينما بلغت نسبة الذين يشاهدون التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر لمدة ثلاث ساعات قد بلغت ٧١١.٣٪، وهذا يؤكد على

أما بالنسبة للزمن الذي يصرفه أفراد البيئة على مشاهدة التلفزيون والفيديو أو ألعاب الكمبيوتر والذي يوضحه الشكل رقم (٣)، فيمكن ملاحظة أن نسبة أفراد البيئة الذين يقضون ٤ ساعات فأكثر يومياً بلغت ٢٢٨.٥٪ من إجمالي حصة الدراسة، وهذه النسبة أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة الهزاع (الهزاع، ١٤١٥هـ) والتي بلغت ٢٧٥.٤٪.

أن نصف جهة الدراسة الحالية تقريباً لا يملكون الترتيبات المطلوبة التي تؤكد على أن لا توجد مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر حين صافين يومياً (Khanlou et al, 2005) (مستند). وارتفاع هذه النسبة قد يفسر زيادة نسبة الأطفال البقاء في الدراسة الحالية حيث بلغت 83.9، وهذا ما يؤكد جويس (Joyce, 2005) في دراسته والتي تبين فيها أن الأطفال الأكثر صحة هم

الأطفال الأكثر صرامة الوقت في مشاهدة التلفزيون والفيديو أو ألعاب الكمبيوتر. كذلك ما أكدته دراسة مرجعية (Khanlou et al, 2005) خلصت إلى دراسة مدى انتشار السمنة في ٢١ دولة وتبين فيها أن هناك ارتباطاً بين السمنة والوقت المصروف على مشاهدة التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر، بحيث تؤدي السمنة كلما ازداد الوقت المصروف في مشاهدة التلفزيون.



الشكل رقم ١: ارتفاع نسبة الزيادة في السمنة عند التمتع بالوقت المصروف على أقل من ٢ ساعة أو أيج ساعات وأكثر من ٢ ساعة مشاهدة تلفزيون و الفيديو وألعاب الكمبيوتر.

الاستنتاجات

١ - ارتفاع نسبة التلاميذ الذين لديهم نسبة

محدودة أعلى من ٢٥٪.

في عدد كافٍ لدراسة هذا البحث يصبح ما يلي:

٢ - الوقت المصروف للترفيه والوقت للتلاميذ في الحضور

الأكثر صحة.

١ - انخفاض مستوى الفعالة الفعالة التنشيطية

لدى التلاميذ في المرحلة العمرية ١٩ - ١٥ سنة.

الصف الثالث المتوسط. ومقالة دكتوراء غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٩هـ).

الحريشي، خالد و المزيقي، خالد. تأثير استخدام أسلوب التدريس الذاتي في درس التربية البدنية على تطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة. *الدراسة السعودية للطب الرياضي*، المجلد الرابع، العدد الثاني، (١٤٢١هـ)، ١٢ - ٢٦. و ألسيا، أسامة. *النشاط البدني والاسترخاء من أجل لواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٥هـ.

الركبان، محمد. «النشاط البدني وعلاقته بالسمنة عند طلاب المدارس السعوديين». *المجلة العربية للعلوم والتربية*، السنة السادسة، العدد (١٣)، (٢٠٠٥م)، ٢٢ - ٤٧.

الوعلي، عباس وشفاعة، محمد. *اللياقة والصحة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١م.

سلامة، إمام الدين. *الصحة والتربية الصحية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

العرجان، جعفر. *عوامل الخطورة للإصابة بالأمراض القلبية الوعائية لدى الأطفال وعلاقتها بالنشاط البدني واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة*. الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضة، ١٤٢٨هـ.

الخزاع، هزاع. *القياسات الجسمانية واللياقة البدنية لدى*

٤ - انخفاض مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ في المرحلة العمرية ١٢ - ١٥ سنة.

٥ - ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يقضون أكثر من ساعتين في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

الموصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالتالي:

١ - الاهتمام بالبرامج التي تساهم في رفع مستوى اللياقة القلبية التنفسية وخفض نسبة السمنة لدى التلاميذ وخصوصاً البرامج المدرسية.

٢ - تصميم برامج مدرسية توعوية عن أهمية ممارسة النشاط البدني وخفض المدة الزمنية في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جعفر، هادي وحماد وآخرون. «النشاط البدني عند طلبة المدارس بسلطنة عمان». *المؤتمر الخليجي الأول حول التنمية الصحية للأطفال والمراهقين*، المركز العربي للتنمية، البحرين، (٢٠٠٦م).

الحوي، مشعان. *أثر برنامج تنقيضي مقترح لمنهج التربية البدنية في مستوى النشاط البدني وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلاب*

Al - Hazzan H. «Health - enhancing physical activity among Saudi adults using IPAQ». *Journal of Public Health Nutrition*, 10 (1): (2007). 59 - 64.

Al - Hazzan H, Al - Rasheed A. «Adiposity and physical activity among preschool children in Jeddah». *Saudi Medical Journal*, 28 (5): (2007). 766 - 77.

Al - Hazzan H, Sulaiman M. «Maximal oxygen uptake and daily physical activity in 7 - to - 12 year - old boys». *Pediatr Exerc Sci*, 5: (1993). 357 - 366.

Al - Nuzaim A, Bangboye E, Al - Herblek A. «The pattern of growth and obesity in Saudi Arabian male school children». *Int J Obesity*, 20: (1996), 1000 - 1005.

Al Refaee S, Al Hazzan H. «Physical activity profile of adult males in Riyadh city». *Saudi Med J* 22: (2001), 784 - 789.

American Academy of Pediatrics. «Committee on Communications Children, adolescents, and television». *Pediatrics*, 96: (1995). 786 - 787

Andersen R. et al. «Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fitness among children: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey». *JAMA*, 279(12): (1998).938 - 942.

Barnes J.: *Comparing Health - Related Physical Fitness and Activity Between Old Order Mennonite Children in Ontario and Rural Children in Saskatchewan*. University of Saskatchewan Library Electronic Theses & Dissertations, Department College of Kinesiology, (2003).

Blair, S. «Physical activity, physical fitness, and health». *Res Quart Exerc & Sport*, 64 (4), (1993). 365 - 376.

Bouchard, C. et al. *Exercise , Fitness , and Health*. Champaign. IL. Human Kinetics (1995).

Brenda M. et al. «Body Weight Status, Dietary Habits, and Physical Activity Levels of Middle School - aged Children in Rural Mississippi». *Southern Medical Journal*, (2004). 97, 6, 571 - 577

الأطفال السعوديين اللياقة مقارنة بغير اللياقة.
الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، (١٤١٦هـ).

«مستوى النشاط البدني لدى هيئة من
الأطفال السعوديين». مجلة جامعة الملك سعود
(العلوم التربوية)، ٧ (١٠١٥هـ)، ١ -
١٦.

«مسؤولية الجهد البدني لدى الأطفال
والناشئين: الرياض: الاتحاد السعودي للطف
الرياضي، ١٤١٧هـ.

الفرع، هزاع والأحمدي، محمد. «استبانة قياس مستوى
النشاط البدني لدى الشباب: تطويرها
ومعاملات صحتها وثباتها». *المجلة العربية للعلوم
والتقنية*، السنة الرابعة، للمحقق الرابع،
(٢٠٠٣م)، ٢٧٩ - ٢٩١.

«قياس مستوى النشاط البدني والطاقة
المصروفة لدى الإنسان: الأهمية، وطرق
القياس الشائعة. الرياض: مركز البحوث
التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
(١٤٢٥هـ).

لتانيا: المراجع الأجنبية

Almswerth, B. et al. «Compendium of physical activity: an update of activity codes and MET intensities». *Med Sci Sports Exerc*, 32 (2000).498 - 516.

- Oja, P. «Descriptive epidemiology of health - related physical activity and fitness». *Res Quart Exerc & Sport*, 66 (4), (1995). 303 - 312.
- Ortega FB, Ruiz JR, Castillo MJ, Sjöström M. «Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health». *Int J Obes (Lond)*, 32: (2008). 1-11.
- Pate, R. et al. «Physical activity and public health - a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine». *J Am Med Assoc*, 273 (5), (1995). 402 - 407.
- Riddoch CJ, et al. «Physical activity levels and patterns of 9 - and 15 - yr - old European children». *Med Sci Sports Exerc*, 36: (2004). 86-92.
- Sallis, J., and K. Patrick. «Physical Activity Guidelines for Adolescents». *Pediatr Exerc Sci*, 6: (1994). 302 - 314.
- Twisk J, Kemper H, Van Mechelen W. «The relationship between physical fitness and physical activity during adolescence and cardiovascular disease risk factors at adult age The Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study». *Int J Sports Med*, 23. (2002). S 8 - S 14.
- Van Mechelen, W. et al «Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study». *Med Sci Sports Exerc*, 32(9): (2000). 1610-1616.
- World Health Organization. *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic*. Geneva, World Health Org., WHO/NUT/ NCD/98.1, (1998).
- World Health Organization. *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of WHO Consultation on Obesity*. Geneva, Switzerland: WHO, (2000).
- Centers for Disease Control and Prevention. «Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young peoples. *Morb Mort Weekly Rep*, 46, (1997). 1 - 36
- Huang Y & Maitlan R: «Physical Activity and Health Related Physical Fitness in Taiwanese Adolescents». *J Physiol Anthropol Appl Hum Sci*, VOL.21, NO 1- (2002). 11 - 19.
- Jaanesen, E. et al. «Comparison of overweight and obesity prevalence in school - aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns». *The International Association for the Study of Obesity*, 6, (2005). 123 - 132
- Joyce G. «Television watching and soft drink consumption association with obesity in 11 - to 13 year old schoolchildren». *Arch Pediatr Adolesc Med*, 157. (2003). 882 - 886.
- Khunti K. et al. «Physical activity and sedentary behaviors of South Asian and white European children in inner city secondary schools in the UK». *Family Practice*, 24(3), (2007). 237 - 244.
- LaMonte MJ, & Blair SN. «Physical activity, cardiorespiratory fitness, and adiposity: contributions to disease risks». *Curr Opin Clin Nutr Metab Care*, 9: (2006). 540 - 5.
- Meredith, M. & Wells, G. *Fitnessgram: Administration Manual*. Champaign. IL: Human Kinetics, (1999).
- Morris, J. «Exercise in the prevention of coronary heart disease: today's best buy in public health». *Med Sci Sports & Exer*, 6 (7), (1994). 807 - 814.
- National Institute of Health (NIH). *Clinical Guidelines on the Identification, Evaluation, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults*. Rockville, MD: NHLBI. (1998).

Health Related Physical Fitness Level and Physical Activity At Students From 12 to 15 Years at Riyadh

Muhammad Z. Al - Harbi

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,

College of Education, King Saud University

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2458, Postal Code: 11431

E - mail: hie_alharbi@yahoo.com

(Received 14/7/1431H, accepted for publication 4/1/1432H.)

Keywords: Health Related Physical Fitness, physical Fitness, Physical Activity.

Abstract. Due to the increasing importance of physical health related physical fitness and physical activity in this age, which is witnessing the increase of physical inactivity coping with the technological progress, and due to the great importance of measuring the health related physical fitness and physical activity at students in recognizing the health important indicators as well, thus this study aimed at recognizing the health related physical fitness level and physical activity level at students (12 - 15 years) at Riyadh. Study sample was chosen randomly and it reached 250 students of the intermediate stage at Riyadh. The level of health related physical fitness elements (cardio respiratory fitness, musculoskeletal fitness, flexibility, and fats amount in the body) and physical activity level were measured. Study results showed a decrease in the level of cardio respiratory fitness at the study sample, while the musculoskeletal fitness and flexibility were in the safe healthy sides. In addition, the level of the physical fitness was low and there was a high percent of the students at the study sample who spent more than two hours in watching TV or video or computer games.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة

* ثنائي بنت عبد الرحمن بن علي الخني و **ها بنت محمد المزروع

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

** أستاذ التربية العلمية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات - جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب، ٨٤٥٢٨ الرمز ١١٦٨١

E-mail: Zia415@hotmail.com

(لقد نُشر في ١٤٣٢/٢/١٩هـ، وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٨هـ)

الكلمات للتصنيف: برنامج تدريبي، مهارات البحث الإجرائي، مفهوم تعليم العلوم، معلمات العلوم، ملخص البحث. استهدف البحث استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، وتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد تألفت عينة البحث من ست عشرة معلمة علوم أثناء الخدمة تم اختيارهن بطريقة قصدية.

ولتتيسر الأداء القبلي والبعدي للمينة في كل من مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم تم إعداد أدوات البحث التالية: ١- اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. ٢- سلم تقييم مهارات البحث الإجرائي. ٣- مقياس مفهوم تعليم العلوم.

وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي: ١- وجود فرق دال إحصائي بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد الاختبار: (مفهوم البحث الإجرائي، مهارة التفكير، مهارة التخطيط) وفي الدرجة الكلية للاختبار، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. ٢- وجود فرق دال إحصائي بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. ٣- وجود فرق دال إحصائي بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الجدين: (دور معلم العلوم والتعلم، طرق تدريس العلوم) وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

ملفئة

من أساليب التنمية المهنية التي برزت مؤخراً وانتشرت في المؤسسات التي تقدم تعليمًا مهنيًا، أسلوب البحث الإجمالي Action Research الذي يدور حول السؤال التالي: كيف أطور عملي؟ وهذا البحث الإجمالي أحد نماذج الإعداد المهني للمعلم (Bill, 2005)، حيث يشجع المعلم على التفكير في ممارسته، ولخصه أدناه، وتحديد المشكلات التي يواجهها؛ ليحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة. فالمعلم من منظور البحث الإجمالي أفضل مقوم لتجربته التعليمية، وهو القادر على تطوير نظرياته التربوية. وسمي بذلك؛ لأنه إجراء يتم في البيئة الصفية، وهو نهج يجمع بين البحث والإجراء، أي: بحث بهدف اتخاذ إجراء من أجل تغيير إيجابي في البيئة التربوية، بخلاف البحوث الأخرى التي تركز على تقديم نتائج البحث (Mills, 2007). وتحظف أساليب البحث الإجمالي، فقد يجري المعلم بمفرده البحث، أو بالتعاون مع أحد الباحثين في الجامعات؛ لدراسة موضوع ما، وقد يكون بالمشاركة مع فريق من المعلمين.

لقد كانت بداية ظهور مصطلح البحث الإجمالي على يد كورت لوين Kurt Lewin عام (١٩٣٤م)، حيث يعدّ الرائد في مجال البحث الإجمالي، وأول من استخدم هذا المصطلح في المجالات الاجتماعية. ولم يظهر البحث الإجمالي في النظام التربوي حتى الخمسينيات حين أصبحت كلية للمعلمين في جامعة

كولومبيا مركزاً للبحث الإجمالي (Foldson, 1996). وبعد ستيفن كوري Stephen Corey أول من أدخل مفهوم البحث الإجمالي في التربية. حيث هدّ البحث العلمي التشاركي بين الممارسين في الميدان حلاً لمشكلاتهم المهنية، ونظويراً للمدرسة عموماً ولما رسائهم في الفصول خصوصاً. وميّز بين البحث التربوي التقليدي، والبحث الإجمالي من حيث الدافعية للبحث، حيث إن الباحث في البحث التقليدي يهدف إلى التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها، في حين يهدف البحث الإجمالي إلى التطوير الذاتي (Kyle and Howie, 1987).

وفي أواخر الستينيات من القرن الماضي تزايد الاهتمام بالبحث الإجمالي، حيث بدأ يظهر في المجال التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لما يسمى بحركة المعلم الباحث Teacher as a Researcher التي ترى أن المعلم يجب أن يكون باحثاً، وأن المعلم الممارس داخل الصف يعد الشخص الأقدر على تعريف المشكلات التعليمية، وإيجاد الحلول لها. كما ظهرت في أواخر الستينيات أيضاً في إنجلترا حركة المعلم الباحث، وأصبح الاهتمام بالبحث الإجمالي في إطار إصلاح المناهج المدرسية (Foldson, 1996).

ونجد بالنظر إلى التربية العلمية أن فكرة البحث الإجمالي فكرة ليست جديدة على تعليم العلوم، ففي عام ١٩٤٨م رأت الجمعية القومية لعلمي العلوم NSTA National Science Teachers Association أن المعلم سيطبق نتائج البحوث إذا كان هو القائم عليها؛ لذلك

إحصائياً في فاعلية المدرسة، في حين لا يوجد له تأثير دال إحصائياً في لنشاخ المدرسي أو في فاعلية المعلم. وأشارت دراسة هينيس وموسونن كذلك Hines and Mossington (1996) التي هدفت إلى متابعة عينة مكونة من خمس طالبات معلمات، وأربعة طلاب معلمين استخدموا البحث الإجرائي، إلى تعلم الطلاب تصميم وتنفيذ وتفسير البحوث التربوية بالإضافة إلى ربط الجامعة بال ميدان التربوي. أما على المستوى العربي، فقد هدفت دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) إلى معرفة مدى إسهام البحث الإجرائي في تطوير مهارة طرح الأسئلة، وتطوير تلك المهارة لدى معلمات الصف الأول الأساسي في الأردن. وأمقرت نتائجها عن حدوث تطور ملحوظ وملحوس في أداء المعلمات لمهارة طرح الأسئلة الشفوية. في حين أن دراسة هارون (٢٠٠٥م)، هدت إلى استخدام البحث الإجرائي للمعلمين من خلال النتائج التي أشارت إلى عدم استفادة المعلمين من البحث التربوي، وإحجامهم عن قراءة تقارير الأبحاث التربوية.

ولكن الجدير بالذكر أن هذا التوجه السداهي لتدريب المعلمين على إجراء البحوث، وحل المشكلات التي تواجههم يتطلب تمكّنهم من مهارات البحث الإجرائي، وممارسة التفكير ممارسة مستمرة، وإعطاهم الوقت الكافي للتأمل في مشكلاتهم اليومية، وتحديد مشكلة البحث تحديداً دقيقاً، والمزيد من القراءات في الكتب والمجلات العلمية، كذلك استشارة الخبراء في المجال، وتجريب المزيد والمزيد من الحلول لمحاولة حل

هدت إلى برنامج يسمى «كل معلم باحث» (ETR) Teacher is a Researcher. وهدت للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الانضمام إلى فرق البحث في التربية العلمية (Scott, 2003)، فكانت النتيجة انضمام (٨٠٠) معلم من المهتمين بتنفيذ البحوث الإجرائية؛ لتطوير تعليم العلوم (Barrett, 2000).

كما نجد أن البحث الإجرائي يتفق مع مطالب النمو المهني للمعلم للمضمنة في معايير التربية العلمية، فقد أشار كتاب «معايير التربية العلمية الوطنية الأمريكية» *National Science education Standards* (1996) إلى أنه «يجب أن توفر أنشطة النمو المهني الفرص للمحضر والتفكير في الممارسات الصفية والمؤسسية، والتابعة من المعلمين أنفسهم ومن زملاء لفئة» (p.68). وقد أشار آلن وبرايدا (2000) Allen and Brenda إلى أن البحث الإجرائي استخدم في أربعة مجالات للتربية العلمية هي: إعداد المعلم، والنمو المهني، والبحث في تعلم العلوم، وتطوير للتدريس.

وقد تناولت دراسات عدة أثر البحث الإجرائي، فقد توصلت دراسة جردنوف (2008) Goodnough إلى أن تطبيق المعلمين للبحث الإجرائي أسهم في تحول المعلمين إلى مجتمع الممارسين، وهو أحد توجهات تطوير معلم العلوم، وكذلك أسهم في تغيير موقف المعلمين حول أسلوب الاستقصاء، وتطور مفاهيمهم حوله. كما أشارت دراسة لاسير كورتز (2006) Laseurte - cortez إلى أن البحث الإجرائي التعاوني المهني له تأثير دال

يشمرون بحساسية شديدة تجاه نقد الآخرين لهم سواء أكتفوا من زملاء لهنة أم من الأكاديميين أم من الباحثين. وقد يتطلب البحث الإجرائي تشجيع الطلاب على نقد الأنشطة المهنية أو الممارسات العملية في العمل للدرسي، وهذا أيضاً لا يقبله كثير من العاملين في المجال للدرسي على الرغم من أن الهدف النهائي هو تحسين هذه الممارسات» (ص ٢٣٧).

وذكر في كتاب «البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات» (٢٠٠٤م) أن نتائج البحث الإجرائي تكون محدودة، وغير قابلة للتعميم على حالات أخرى؛ محدودية العينات أو العينة المستهدفة. فإذا اكتشف المعلم أن طلبته غير مهتمين بالواجبات المنزلية بسبب عدم متابعة المعلم لها، فإننا لا نستطيع تعميم هذه النتيجة على طلبه آخرين في مدرسة أخرى. ولذلك تبقى نتائج البحث الإجرائي نتائج محدودة؛ لأنها تعالج مشكلة معينة في موقف معين. ثم إنه لا يوجد شكل واحد للبحث الإجرائي، كما لا يوجد شكل واحد لتقريره، ومن ثم يواجه مشكلة الاعتراف به، ونتائجه. وقد ذكر المرجع نفسه أن بعض الباحثين يُشكك في دقة البحث الإجرائي، وهدمه أقل دقة من البحوث التربوية الأخرى التي تراعى فيها الموضوعية، وضبط العوامل والمتغيرات.

ولخص جرافيس (Graves 2002) بعض السلبيات للبحث الإجرائي، حيث ذكر وجود ثلاث سلبيات هي: الوقت الطويل الذي يحتاج إليه المعلم، والتأخر

المشكلة محل الدراسة، بالإضافة إلى إعداد أدوات لجمع البيانات ومن ثم تطبيق هذه الأدوات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج.

ويشير المشتغلون بالبحث الإجرائي إلى بعض الصعوبات التي تحد من انتشار هذا الأسلوب على نطاق واسع، حيث يذكر وهي (٢٠٠١م) أن البحث الإجرائي يعد إضافة لمسؤوليات جديدة للمعلم بكونه باحثاً، وضرورة إتقانه مهارات جديدة لم يتدرب عليها، وما يتطلب ذلك من تحديد مشكلات، ووضع خطة، وبناء أدوات ملاحظة، وتحليل نواتجها، وكلها أعباء جديدة للمعلم. كما أن نوعية للمشكلات التي تدرس في البحث الإجرائي وإن كانت هامة إلا أنها غالباً ما تكون عملية، بمعنى أنها توجد في مدرسة واحدة، وليست معممة على جميع المدارس؛ لهذا فإن نواتج الدراسة محدودة القيمة من حيث إمكانية التعميم، لكن كوري يعتقد بأن قيمة العمل والبحوث تكون في التفسير الذي يحدث في الممارسة اليومية، لا التعميم على نطاق أوسع من الجمهور (Ferreira, 2000). كما أن اعتماد البحث الإجرائي على الملاحظة أو المقابلة وغيرهما من أدوات جمع البيانات، يؤدي إلى تقاسمهم، إذ إن أغلب المعلمين لم يتدربوا على كيفية بناء هذه الأدوات، وكيفية تحليلها، والاستفادة منها. كما يؤكد وهي (٢٠٠١م) على قضية حساسية المعلمين من النقد فيقول: «النقد عنصر جوهري في المواقف التعليمية أثناء تنفيذ مراحل البحث الإجرائي، وكثير من المعلمين

(Kobala, et al, 2005).

لقد بدأ الاهتمام منذ الثمانينيات بأهمية امتلاك المعلم لمفهوم مناسب لتعليم العلوم (Tesi et al, 2002)، حيث يرى كثير من التربويين أن تدريس العلوم لدى معلمي العلوم يتأثر في المقام الأول بمعتقداتهم حول تعليم العلوم وتعلمها، كما أن معتقداتهم حول التدريس من الممكن أن تكون مؤثرة في تحديد خبراتهم المستقبلية (Tesi, 2002). فعلى سبيل المثال إذا كان الطلاب المملون يؤمنون بفاعلية الطرق التقليدية في التدريس (مثل: أسلوب المحاضرة)، ولا يستطيعون تطوير المهارات الضرورية للتدريس باستخدام طرق واتجاهات حديثة، فإنه من المحتمل أنهم سيستخدمون الطرق التقليدية في تدريسهم المستقبلي (Tuzan, 2008). وأشار إينوش وريجز Enoch and Riggs عام (١٩٩٠) إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعتقدون بأن مهاراتهم ليست مناسبة لتدريس العلوم بكفاءة يمتثلون وقتاً قليلاً في تدريس العلوم، وهكذا، فإن معتقدات هؤلاء المعلمين وقيمهم ومواقفهم بحاجة إلى تغيير من أجل تطوير سلوكياتهم التدريسية. ومن هذا المنطلق تعد دراسة وجهات النظر التي يمتلكها المعلمون حول مفهوم تعليم العلوم مهمة من أجل تبني إستراتيجيات تدريسية حديثة (Tuzan, 2008). وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال إعداد معلم العلوم، حيث تتبع همدون وجين (Hudson and Ginn, 2007) تطور مفهوم المعلمين للتدريس قبل وبعد دراسة مقرر تدريس

في فاعلية المقرر، ومدى الانخفاض بالمعرفة التي حصل عليها المعلم. كما أن إحدى السلبيات تكمن في كون تنفيذ المعلم للبحوث الإجرائية على حساب تدريسه.

لقد تناول الأدب التربوي موضوع المفاهيم التي يحملها المعلم حول التعليم والتعلم والمتاهج وطبيعة العلم؛ لما لها من أثر في سلوكياته وممارساته التدريسية (Portian and Pozo, 2004). واهتم الأدب التربوي كذلك بما يعمل عليه المعلم من مفاهيم، خاصة في ضوء توجهه إلى النظرية البنائية التي ترى أن سلوكيات الأفراد وأفكارهم اللاحقة تعتمد بدرجة كبيرة على أفكارهم التي تبناها سابقاً. كما تعد المفاهيم التي يحملها المعلم أحد الجوانب المهمة في تدريسه، ونظرت إلى العملية التعليمية، حيث تولي كثير من برامج الإصلاح التربوي موضوع المفاهيم أهمية كبيرة؛ لما له من تأثير كبير في أداء المعلم وإنتاجه (Portian and Pozo, 2004; Tesi 2002).

ويشير مفهوم المعلم للتعليم (teaching conception) إلى نظرة المعلم العامة إلى إجراءات التدريس (Kember, 1997, p256)، كما يستخدم أيضاً ليعبر عن الاتجاهات أو التصورات التي يحملها المعلم عن التعليم والتعلم. ويعني مفهوم تعليم العلوم (teaching science conception)، كما عرفه هيومن وهيومن عام (١٩٨٩) أنه مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها المعلم، ويسبب عليها القرارات المتعلقة بالتدريس، وهذه الأفكار والتصورات متعلقة بالمعلم والتدريس، طبيعة ومحتوى العلوم، للمتعلم والتعليم

والانجازات العلمية، وفقاً لتغيرات عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمرحلة التعليمية.

ومن هنا نتضح الحاجة إلى ضرورة تطوير مفهوم تعليم العلوم لدى معلم العلوم؛ ليتماشى مع التغير الحديث للمعلم بكونه مُيسراً وموجهاً للتعليم، وليتلاءم مع نظريات تعليم وتعلم العلوم، حيث إن تدريب المعلم على أن يكون معلماً باحثاً وفارساً لممارسته التعليمية، وفاحصاً لأدائه يمكن أن يسهم في بناء مفهوم لتعليم العلوم، يتسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، ويتلاءم مع تطور المعرفة، ومع النظرة الحديثة للتعليم والتعلم. فللمعلم الباحث يستكشف آفاقاً جديدة، ويتخطى في تعلم مستمر يقوده إلى حمل رؤى متجددة، ومواكب لما يجب أن يكون عليه المعلم. وما يدعم ذلك ما بينه جودنوت (2008) Good nough في اعتقاد معظم المعلمين بأن تطوير المعلم يجب أن يتم من خلال الممارسات الصفية اليومية، وتوفير الفرصة له، للانغماس في بحث منظم ومستمر حول قضايا تعلم وتعليم التلاميذ. وقد ذكر جودنوت (2008) Good nough في هذا الصدد: «إذا أردنا أن يكون تعلم المعلم فعلاً فيجب أن نتحرك إلى ما هو أبعد من أن يكون التعلم في جلسة واحدة مثل ورش العمل التي قد تلبي أو لا تلبي احتياجات المعلم».

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة ضرورة تدريب معلمات العلوم على البحث الإجرائي، ودراسة فعالية ذلك في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم.

العلوم للمرحلة الابتدائية، وشملت الاستبانة الممارس التالية: فهم نظرية بناء منهج العلوم، ومفاهيم وقدرات ومهارات واتجاهات الأطفال، والتخطيط الفعال؛ لتعليم وتعلم العلوم، وتنفيذ إستراتيجيات فعالة للتدريس. كما أظهرت نتائج دراسة توزن Tuzen (2008) وجود ارتباط بين مستوى شعور المعلمين بالثقة تجاه تدريس العلوم، وبين عدد مقروءات طرق التدريس، ومقررات العلوم التي درسوها. ونجح ويندشيل Winds chitl عام (٢٠٠٣م) في تغيير مفاهيم الاستقصاء لدى المعلمين، ومن ثم تنفيذهم لأساليب الاستقصاء من خلال تضمين مقرر طرق تدريس العلوم مشروع الاستقصاء المفتوح.

كما وجد تسي (2002) Tami في تاوان أن أكثر من نصف المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية لتعليم العلوم، وفي الصين الشعبية توصل لنج بويو وواتك (2001) Ling hiao and Watkins إلى تحديد خمسة مفاهيم لتعليم العلوم لدى معلمي الفيزياء، وصنفها بأنها مفاهيم تقليدية، وهي: توصيل المعلومات، والاستعداد للاختبار، وتطوير القدرات، وتشجيع الاتجاهات، والإرشاد السلوكي، كما وجد مفهومين متطورين هما: تنمية شخصية الطلاب، وتنمية الانجازات التعليمية والسلوك الشخصي.

أما على المستوى العربي فقد توصل زيتون (١٩٨٨م) إلى وجود علاقة ارتباطية بين اعتقادات المعلمين حول التدريس بالطرق الاستقصائية

الحاجة للبحث

برزت الحاجة إلى البحث بنهضة على عدد من المنطلقات نمل أبرزها ما يلي:

أولاً: ما أكتنه الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلم على ضرورة إعداد المعلم الباحث، وهذا ما أشار إليه يارسون ويراون (٢٠٠٥م) في كتابهما المترجم *المعلم محارس متأمل ويبحث / إجرائي*، حيث يكون المعلم مقوما لعمله وأعمال المتعلمين، وهذا الاتجاه الحديث يضع المعلم في إطار عملية البحث النظم من تحليل للمشكلات، واختيار للأفعال، بالإضافة إلى الأعمال المناسبة لهذه المشكلة، وإيجاد الحل لها، فقد أكتنت دراسة وهي (٢٠٠١م) على ضرورة إعداد للمعلم الباحث وتدريبه (قبل وأثناء الخدمة) على أساليب البحث الإجرائي التي يعتمد على التخطيط، والفعل، والملاحظة، والتأمل. وهو ما دعت إليه الجمعية القومية لمعلمي العلوم (NSTA) في الولايات المتحدة الأمريكية في تشجيعها على الانضمام إلى الفرق البحثية في برنامجها المسمى «كل معلم باحث» (ETR, 2003, Sook).

ثانياً: ما قلعتة توصيات بعض الدراسات السابقة، حيث أشار هارون عام (٢٠٠٥م) إلى ضرورة اللجوء إلى البحث الإجرائي من أجل تطوير أداء المعلمين. كذلك ما أوصت به دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) القائمين على برامج إعداد وتدريب للمعلمين في الجامعات بضرورة تضمين هذه المهارة البحثية في

أكثر من مساق؛ لتجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق، كما أوصت المعلمين بضرورة اللجوء إلى البحث الإجرائي؛ لمعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل. ثالثاً: اتضحت من مراجعة الباحثين للتخطيط الدراسية، ووصفها للمقررات في مؤسسات إعداد المعلم في مدينة الرياض، مثل: جامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلوها من مفهوم البحث الإجرائي ومهاراته، كما اتضحت من مراجعة الباحثين لبرامج تدريب المعلمات الخاصة بخطة تدريب المعلمات خلوها من مفهوم البحث الإجرائي حسب ما تشير إليه خطة الإدارة العامة للبرامج التدريبية لجميع مناطق المملكة والمحافظات لدى إدارة التدريب التربوي www.cdujma.com.

رابعاً: وجدت الجمعية الوطنية للبحث في تعليم العلوم (NARST) National Association for Research in Science Teaching (2009) مجالات البحوث في التربية العلمية في أربعة عشر مجالاً عاشاً كان أحدها: الممارسات اللاتية كالبحوث الإجرائية للمعلمين. في حين أشار هيلر (٢٠٠٤م) إلى انقراض الكتابات في ميدان البحث التربوي الإجرائي، إذ إن ما كتب حول البحث التربوي حتى اليوم يقتصر على البحث الأكاديمي التقليدي، ولا يوجد عمل موجه للبحث الإجرائي.

خامساً: ندرة البحوث التي درست البحث

العلوم من المفاهيم التي عني بها الباحثون في التربية العلمية، فإنه ما زال يحتاج إلى البحث والدراسة في البيئة السعودية، حيث أوصت دراسة السلوكي والمطرب (٢٠٠٦م) بالاهتمام في برامج إعداد المعلمين عموماً وبموضوع اعتقاداتهم وقيماهم خصوصاً.

أسئلة البحث

تحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة؟ وتضرح منه الأسئلة التالية:

- ١- ما مكونات برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمات العلوم؟
- ٢- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجمالي؟
- ٣- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم تعليم العلوم؟

فروض البحث الفرضية

- ١- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.
- ٢- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.
- ٣- تأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية

الإجمالي على المستوى العربي، ونحتمل أن في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحثين، وذلك بعد استقصائها لما تضمنته المكتبات ومراكز البحوث التالية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ومكتب التربية العربي لدول الخليج. كما تبعت الباحثان بعض الدوريات العربية مثل: رسالة التربية وعلم النفس، ودراسات في المناهج وطرق التدريس، ومجلة التربية العلمية. وعند استغلالها الكلمة المفتاحية (بحث إجمالي) ظهر لها موقعان فقط مختصان بالبحث الإجمالي؛ مما يشير إلى ندرة هذا المفهوم عموماً، وندرة تناوله في الأدب التربوي العربي خصوصاً. كما أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها «مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات» في جامعة الملك سعود، والمتمثلة بورشة عمل بعنوان «أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية» إلى أن من أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية: التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، ويشمل ذلك الأبحاث المتعلقة بالتطور المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة، وقد احتل المركز الأول من حيث ترتيب الأولويات (مركز التميز، ٢٠٠٩).

سائماً: إن ما يحمله المعلم من آراء ومفاهيم ومعتقدات واتجاهات تؤثر بلا شك فيما يقوم به المعلم، وتوجه أدائه. وعلى الرغم من أن مفهوم تعليم

٢- تولت إحدى الباحثين تطبيق البرنامج والتدريب الشخصي لمينة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ.

٣- حددت مهارات البحث الإجرائي في البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات العلوم، وقد تبنت الباحثتان مهارات البحث الإجرائي الواردة في النموذج كيمس، وهي: التفكير، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة.

٤- قياس مهارات البحث الإجرائي عن طريق اختيار فهم مهاراته، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي rubrics Scoring لقياس البعد الأدائي المتمثل في تطبيق مهاراته (عرقان، ٢٠٠٨م)، وهما من إعداد الباحثين.

٥- قياس مفهوم تعليم العلوم عن طريق مقياس من إعداد الباحثين، بحيث يقيس مفاهيم معلومات العلوم نحو تعليم العلوم بأربعة أبعاد: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، ودور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، والتقييم.

مصطلحات البحث

الفاعلية Effectiveness

تعرف الفاعلية بأنها «مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة» (شحاتة والتجار، ٢٠٠٣م، ص ٢٣٠). ويصرف بخلاف (١٤١٩هـ، ص ٧) الفاعلية بأنها: «العمل الذي يكون له تأثير إيجابي في الأداء والإنتاج».

التي تنادي بتغيير دور المعلم من معلم ناقل للمعرفة إلى معلم باحث يستطيع حل ومواجهة للمشكلات التي يتعرض لها أثناء العملية التعليمية (بارسون وبراون، ٢٠٠٥م؛ جينر، ٢٠٠٤؛ مركز إيسناح للمعلم، ٢٠٠٤م؛ Souk 2003؛ وهي، ٢٠٠١م).

٢- لم يفيد هذا البحث في توجيه نظر المسؤولين عن برامج إعداد وتدريب المعلمين إلى أهمية البحث الإجرائي بكونه أسلوباً لإعداد المعلم.

٣- قد يساعد هذا البحث في تقديم برنامج يساهم في تطوير المعلمين والمعلمات مهتياً ويساعد الجميع على مواجهة التحديات وحل للمشكلات، وزيادة قدرتهم التحليلية، ووعيهم ببنواتهم، ورفع مستوى تفكيرهم (الحالدي، ٢٠٠٤م).

٤- قد يفيد هذا البحث في بحث الباحثين على دراسة الاعتقادات والمفاهيم التي يحملها للمعلم، وأثرها في الأداء التدريسي.

٥- يقدم هذا البحث «اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي» و«سلم التقدير»؛ لقياس مهارات البحث الإجرائي التي يمكن أن يستغلها الباحثون الآخرون.

٦- يقدم هذا البحث أداة لقياس مفهوم تعليم العلوم يمكن أن يستغلها الباحثون الآخرون.

حدود البحث

اقتصرت البحث الحالي على ما يلي:

١- معلومات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وعددهن (١٦) معلمة.

التعريف للبحث الإجمالي.

ويعرّف البحث الإجمالي أيضاً بأنه: البحث الذي يقوم به المعلمون أو المشرفون التربويون أو الإداريون؛ بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية، أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية، وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه، لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، ولإحداث التغيير المنشود (مركز ليداع المعلم، ٢٠٠٤م).

مهارات البحث الإجمالي Action Research Skills

تعرف مهارات البحث الإجمالي إجرائياً في هذا البحث بأنها: مقدرة معلمة العلوم على أداء (التفكير، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة) بفاعلية ويسر؛ بهدف حل المشكلات التعليمية والتطور المهني. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في سلم تقدير مهارات البحث الإجمالي المعد لهذا الغرض. ويبان ذلك على النحو التالي:

مهارات التفكير

ويقصد بها إجرائياً: مقدرة معلمة العلوم على استخدام إحدى أدوات التفكير، ومن ضمنها السجل القصصي، وقائمة المراجعة، ومقياس التقدير، وصحيفة التفكير، وكذلك التفكير خلال مهارات البحث. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في سلم مهارة التفكير الذي يقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجمالي.

ويعرّف إجرائياً في هذا البحث بأنها: الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجمالي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم. وقيست الفاعلية عن طريق معامل الارتباط الشاذي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched - Pairs r_{pb}) Rank biserial correlation.

برنامج Program

البرنامج ويعنى به: الخطوة المرسومة لعمل ما (أنيس وآخرون، ١٤٠٧هـ).

تعرف بوقس البرنامج التعليمي أو التدريبي بأنه: عخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة؛ وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب/المعلم بما يناسب مجاله، ودوره في التدريس. وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتعليمية والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة والتقويم، بصورة منظمة (٢٠٠٣، ص ٨٤). ويعرّف البرنامج إجرائياً في هذا البحث بأنه: عخطط مصمم من الباحثين يشتمل على الأهداف والمحتوى والأساليب التدريسية والوسائل التعليمية والأنشطة وأدوات التقويم؛ وذلك بهدف تنمية مهارات البحث الإجمالي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم.

البحث الإجمالي Action Research

يعرفه جونسون Johnson (2008, p: 28) بأنه: «دراسة مشكلة حقيقية في المدرسة أو الصف من أجل فهم وتطوير التعليم والعمل». ولقد تبنت الباحثتان هذا

مهارة التخطيط

في حين يعني مفهوم تعليم العلوم كما عرفه هويسن وهويسن عام (١٩٨٩) بأنه: مجموعة الأفكار والتفسيرات التي يحملها المعلم، ويبنى عليها القرارات المتعلقة بالتدريس، وهذه الأفكار والتفسيرات تدور حول المعلم والتدريس، وطبيعة ومحتوى العلوم، والمتعلم والتعليم (Kobale, et al, 2005).

ويركز إجرائيا في هذا البحث بأنه: الأفكار التي تحملها المعلمة حول أربعة أبعاد لتعليم العلوم هي: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، ودور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، والخصائص. وتراوح مفهوم المعلمات للتعليم داخل كل بعد ما بين تعليم تقليدي قائم على المعلمة إلى تعليم فعال قائم على المتعلمة.

منهج البحث

لاختيار صحة فروض البحث، وتقليل فاعلية البرنامج التدريسي استخدم البحث المنهج التجريبي، واعتمد أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختيار القبلي والبعدي One group pre - Test, Post - Test Design (العساف، ٢٠٠٠م). لكن على الرغم من الأخذ بالاعتبار للمحددات العلمية لهذا التصميم، مثل: التاريف وغيره، فإن إجراءات وأدوات البحث تتطلب تفاعلاً مستمراً من أفراد هيئة البحث، مما يصعب توافره في حال وجود مجموعة ضابطة، حيث يصعب مطالبتها ببحث وكتابة تقارير من أجل المقارنة. وتشمل متغيرات

ويقصد بها إجرائياً: مقدرة معلمة العلوم على إعداد خطط لتوجيه الإجراءات التي ستقوم بها من خلال وضع خطة مكملة لتسهيل مجال البحث، ومشكلته، وسؤاله، وتكوين معرفه كالمية حول الموضوع. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة التخطيط الذي يقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي الممدّد لهذا الغرض.

مهارة الإجراء

ويقصد بها إجرائياً: مقدرة معلمة العلوم على تنفيذ وتنفيذ إجراءات البحث، وجمع بياناته، أي: وضع خطة للإجراءات، ولجمع البيانات. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة الإجراء الواقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي الممدّد لهذا الغرض.

مهارة الملاحظة

ويقصد بها إجرائياً: مقدرة المعلمة على استخدام أدوات البحث العلمي لجمع المعلومات. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة الملاحظة الواقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي الممدّد لهذا الغرض.

مفهوم تعليم العلوم Science Teaching conception

يعني مفهوم المعلم للتعليم teaching (conceptions) نظرة المعلم العامة لإجراءات التدريس (Kember, 1997, p256).

المرحلة الأولى: تحديد مهارات البحث الإجرائي

وفق الخطوات التالية:

١ - تحديد الهدف من مهارات البحث

الإجرائي: يهدف تحديد مهارات البحث الإجرائي لمعلومات العلوم أثناء الحقنة إلى تحديد مجموعة من الإجراءات التي يتوقع أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بالبحث الإجرائي.

٢ - مصادر تحديد مهارات البحث الإجرائي:

لتحديد مهارات البحث الإجرائي راجعت الباحثة الأدب التربوي المتعلق بمهارات البحث الإجرائي وخطواته. ومن أجل التدريب على هذه المهارات رأت الباحثة الجمع بين أسلوب كيمس وأسلوب الخطوات الخمس؛ لأنها تساهم في تدريب المعلمة من حيث شمولها على المهارات الرئيسة، وشمول كل مهارة خطوات محددة للتدريب عليها، وقد تضمنت المهارات التالية: التفكير، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة.

المرحلة الثانية: التخطيط للبرنامج التدريبي:

أطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية السابقة التي تناولت إعداد البرامج التدريبية، وقد شملت هذه المرحلة تحديد ما يلي:

١ - الهدف العام للبرنامج.

٢ - أهداف البرنامج.

٣ - خصائص التدريبات.

٤ - متطلبات البرنامج.

البحث المتغير المستقل وهو: التدريب على البرنامج المقترح، والمتغيرين التابعين وهما: مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم.

مجتمع البحث وحيته

تألف مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم اللاتي يدرسن في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض للعام ١٤٣٠/١٤٣١ هـ. كما تألفت عيته من ست عشرة معلمة من معلمات العلوم اللاتي اخترن بطريقة قصيدة، حيث وشحتهم إدارة التدريب تبعاً لقواعد التدريب لديهم، ويانتظر إلى ما تسمح به ظروف المعلمة، خاصة أن البرنامج يتطلب حضوراً يومياً لمدة (٥) أيام، ثم بعد انتهاء التدريب يتطلب بحث وكتابة تقرير عنه. وقد دربت أفراد العينة في إدارة التدريب التربوي بمدينة الرياض خلال الفترة التي ما بين ١٠/٢١/١٤٣٠ هـ إلى ١٠/٢٥/١٤٣٠ هـ.

إجراءات البحث

اتبعت الباحثة ثلاث خطوات رئيسة هي:

أولاً: بناء البرنامج التدريبي.

ثانياً: إعداد أدوات البحث.

ثالثاً: تنفيذ تجربة البحث.

وبان ذلك على النحو التالي:

أولاً: بناء البرنامج التدريبي:

واشتمل على أربع مراحل كما يلي:

المرحلة الثالثة: إعداد البرنامج التدريبي

من خلال الأمور التالية:

١ - إعداد المحتوى: لإعداد محتوى البرنامج التدريبي راجعت الباحثان الكتب والدراسات الأجنبية التي تناولت البحث الإجرائي، وأعدت المحتوى ونظمته في ضوء أهداف البرنامج.

٢ - إعداد مصادر التعلم والوسائل التعليمية: تضمنت مصادر التعلم مجموعة من المراجع التي تناولت الموضوعات الرئيسة للبرنامج، كما تضمنت أجهزة العرض العلوية، والصور، وأوراق العمل، والسبورة، واللوحة الورقية؛ لتحقيق أهداف البرنامج. وتضمنت كذلك دليل البرنامج للمشتغل على خطة تصميم البرنامج، والدليل التقييمي له، وخطط جلسات برنامج البحث الإجرائي، وأهداف البرنامج، وشرائح العروض التقديمية له، وأوراق العمل، والمراجع العلمية، والجدول الزمني، وطرق التقويم.

٣ - إعداد أساليب التقويم: تضمن البرنامج التدريبي أسلوب التقويم التكويني، ويشتمل في: مجموعة من الأسئلة والمناقشات التي تعقب كل لقاء من لقاءات البرنامج، ويهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التي يتضمنها اللقاء، ومدى إلمام المعلمات بمحتوى اللقاء، مع مراعاة المساور التالية: شرح عبارات مع الأمثلة، وعرض مشكلة، وكتابة رأي شخصي، واستخدام الخرائط المفاهيمية.

المرحلة الرابعة: التحكم البرنامج التدريبي

بعد الانتهاء من بناء البرنامج، وتنظيم عناصره

فُرض البرنامج المقترح على هيئة من المتخصصين في مجال المنهج وطرق التدريس، ومجال التدريب؛ للتأكد من صلاحية.

ثانياً: إعداد أدوات البحث

شمل هذا البحث إعداد ثلاث أدوات هي: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، ومقياس مفهوم تعليم العلوم لتقاس مفهوم تعليم العلوم، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

الأداة الأولى: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المعلمات المتدربات للمحتوى العلمي الخاص ببرنامج تنمية مهارات البحث الإجرائي. وقد حسب صدق وثبات الاختبار كما يلي:

١ عرض صورة الاختبار المبدئية على (١٣) من الأسئلة المتخصصين في هذا المجال؛ للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته.

٢- حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach

٣- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة، وبين الدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي له العبارة، فوجد أن جميع معاملات الارتباط نالة إحصائياً مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. والجدول رقم (١) يوضح معاملات صدق وثبات محتوى عبارات هذا الاختبار:

الجدول رقم (٩). معاملات ضبط قيمات عبارات اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي (ن = ٦٣).

المتغير	رقم العنصر	معامل ألفا	معامل الارتباط بالمتغير	معامل الارتباط بالمتغير عند حذف درجة المتغير من المتغير
مفهوم البحث الإجرائي	١	٠,٦٩٣	٠,٦٦٢	٠,٤٧
	٢	٠,٦٥٣	٠,٦٦٧	٠,٥١
	٣	٠,٧٠٥	٠,٥٥٨	٠,٤١
	٤	٠,٦٤٤	٠,٥٧٣	٠,٦٣
	٥	٠,٦٦٨	٠,٥٦٧	٠,٤٥
	٦	٠,٦٦٤	٠,٥٦٧	٠,٤٦
معامل ألفا العام للمتغير		٠,٧١٠		
مهارة التفكير	٧	٠,٦٦٠	٠,٤٥٥	٠,٤١
	٨	٠,٦٤٧	٠,٤٦٩	٠,٤٣
	٩	٠,٦٠٤	٠,٥٧٦	٠,٥٠
	١٠	٠,٦٦٤	٠,٤٥٥	٠,٤١
	١١	٠,٦٤٤	٠,٥٥٣	٠,٤٤
	١٢	٠,٦٦١	٠,٥٥٨	٠,٥١
	١٣	٠,٦٤٦	٠,٥٥٧	٠,٤٣
	١٤	٠,٦٣٧	٠,٤٤٤	٠,٤٧
	١٥	٠,٦٢٥	٠,٦١٤	٠,٤٨
	١٤	٠,٦٧٧	—	—
معامل ألفا العام للمتغير		٠,٦٦٦		
مهارة التصنيف	١٦	٠,٥٢٧	٠,٤٤٥	٠,٤١
	١٧	٠,٤٧٩	٠,٦١٠	٠,٤٥
	١٨	٠,٤٣٠	٠,٦١١	٠,٤٦
	١٩	٠,٤٣٩	٠,٦١١	٠,٤٧
	٢٥	٠,٤٤٥	٠,٥٦١	٠,٤٧
	٢٦	٠,٥٢٧	٠,٤٤٣	٠,٤١
	٢٨	٠,٤٦١	٠,٥٥٧	٠,٤٣
معامل ألفا العام للمتغير		٠,٥٢٧		

تابع الجدول رقم (١).

السمد	رقم المادة	معدل الكفا	معدل الارتباط بالجهد	معدل الارتباط بالجهد عدد حلاف درجة المادة من الجهد
مهارة الإجراء	٢٥	٠,٣٩٤	٠٠,٧٤	٠,٤٥
	٢٦	٠,٢٣٢	٠٠,٧٩	٠,٤٨
	٢٧	٠,٥٩٧	—	—
	٣٠	٠,٣٩٤	٠٠,٦٦	٠,٤٣
معدل الكفا العام للجهد		٠,٤٥٠		
مهارة للملاحظة	٢٢	٠,٢٩٦	٠٠,٧٨	٠,٤٤
	٢٣	٠,٣٣٦	٠٠,٧٥	٠,٤٨
	٢٩	٠,٥٣٥	٠٠,٦٢	٠,٤٧
معدل الكفا العام للجهد		٠,٥٣٥		

* دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١).

مونتغمري Montgomery بأنه إجراء للقياس 'طور من أجل تقدير استجابات الطلاب، وشمل مستويات متدرجة، ومعايير محددة واضحة (عرفان، ٢٠٠٥م). ويهدف سلم تقدير مهارات البحث الإجمالي إلى تقييم أداء المعلمة في البحث الإجمالي، حيث يتضمن هذا السلم تقدير أربع مهارات هي: مهارة التفكير، ومهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة، وذلك من خلال تطبيقه على تقرير تعلمه للمعلمة بعد الانتهاء من تنفيذ البحث الإجمالي. وقد حسب الصلوق والثبات على النحو التالي:

١ - عرض سلم تقدير مهارات البحث

الإجمالي في صورته الأولية على (١٣) محكماً في التربة؛ للتأكد من مدى ملائمة عباراته لقياس مهارات البحث الإجمالي، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها.

وبذلك تصبح الصورة النهائية لاختبار فهم مهارات البحث الإجمالي مكونة من (٢٨) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة: حيث البعد الأول: مفهوم البحث الإجمالي، ويتكون من ٦ أسئلة. في حين أن البعد الثاني: مهارة التفكير ويتكون من ٩ أسئلة. أما البعد الثالث: مهارة التخطيط ويتكون من ٧ أسئلة. كما أن البعد الرابع: مهارة الإجراء: ويتكون من ٣ أسئلة. وأخيراً البعد الخامس: مهارة الملاحظة ويتكون أيضاً من ٣ أسئلة.

الأداة الثالثة: سلم تقدير مهارات البحث

الإجمالي Rubrics Scoring

اعتمد هذا البحث على سلم التقدير التحليلي الذي عرفه جرونلند (1998) Grönland بأنه مجموعة إرشادات تقدير مستويات الأداء المختلفة. أو كما عرفه

والجدول رقم (٢) يوضح معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات البحث الإجمالي.

وبالمثل تكون الصورة النهائية لسلم تقدير مهارات البحث الإجمالي مكونة من (٥٠) مؤشراً للأداء موزعة على المهارات الأربع كما يلي: مهارة التفكير: وتتكون من (٢٠) مؤشراً للأداء. مهارة التخطيط: وتتكون من (١٠) مؤشرات للأداء، مهارة الإجراء: وتتكون كذلك من (١٠) مؤشرات للأداء. مهارة الملاحظة: وتتكون أيضاً من (١٠) مؤشرات للأداء.

٢- حساب معامل ألفا كرونباخ - Alpha Cronbach لتقدير مهارات السلم (بعد تقديرات مهاراته)، حيث تختلف في كل مرة درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن نتيجة مفادها أن جميع التقديرات ثابتة، إذ تبين أن معامل ألفا لكل تقدير أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للسلم.

٣- حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسيبرمان - براون Brown - Spearman.

الجدول رقم (٢). معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات البحث الإجمالي.

الأبعاد	معامل ألفا - كرونباخ	معامل الارتباط بالسلم	معامل الارتباط بالسلم	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسيبرمان براون
مهارة التفكير	٠,٨٠٤	٠,٩٨	٠,٩١	
مهارة التخطيط	٠,٧٢٩	٠,٩٥	٠,٩٢	
مهارة الإجراء	٠,٧٤٤	٠,٩٢	٠,٨٩	
مهارة الملاحظة	٠,٧٢٨	٠,٩٧	٠,٩٦	
السلم ككل	٠,٨٠٤			٠,٩٧٥

** والاحصائي عند مستوى (٠,٠١).

٢- حساب معامل ألفا كرونباخ - Alpha

Cronbach، حيث وجد أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (٤)، و(١٧)، و(٣٣)، إذ تبين أن معامل ألفا لكل بُعد من هذه الأبعاد في حالة حذفها أكبر من معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارات، ومن هنا حذفت هذه العبارات الثلاث.

الأداة الثالثة: مقياس مفهوم تعليم العلوم:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مفهوم معلومات العلوم نحو تعليم وتعلم العلوم. ولقياس صدق وثبات المقياس طبق هلي هيئة استطلاعية مكونة من (٢٣) معلمة علوم، وذلك على النحو التالي:

١ - عرضت صورة المقياس البيئية على (١٣) محكماً من الأسئلة المتخصصين في التربية. وفي ضوء مرياتهم عدلت عبارات المقياس، بحيث أصبح عدداً (٤١) عبارة.

٣- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة وبين الدرجات الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك للعبارات التي أُنهي عليها في الخطوة السابقة، حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم المتبقية في الخطوة السابقة. والجداول رقم (٣) يوضح معاملات صدق وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم.

الجدول رقم (٣). معاملات صدق وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم (ن = ٢٢٣).

المتغير	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة العبارة من البعد
طبيعة تعليم وعلم العلوم	١	٠,٦٤٩	٠,٤٤٤	٠,٤٩٢
	٢	٠,٥٩٧	٠,٧٧٢	٠,٥٠٢
	٣	٠,٦٦٣	٠,٤٩٢	٠,٤٤١
	٤	٠,٧٤٣	—	—
	٥	٠,٥٨٣	٠,٧٥٥	٠,٥٥٥
	٦	٠,٦١١	٠,٦١٣	٠,٤٤٥
	٧	٠,٦٢١	٠,٥٠٦	٠,٤٤٢
	٨	٠,٦٣١	٠,٦١٣	٠,٤٤٤
	٩	٠,٦٦١	٠,٤٩٢	٠,٤٤١
	١٠	٠,٥٨٥	٠,٧٧٢	٠,٦٠٠
معامل ألفا العام للبعد		٠,٦٦٤		
فرد صفح العلوم والعلوم	١١	٠,٧٩٨	٠,٤٤٥	٠,٤٩٢
	١٢	٠,٧٩٣	٠,٦١٣	٠,٥٥٥
	١٣	٠,٨٠٢	٠,٤٤٦	٠,٤٤٠
	١٤	٠,٧٩٤	٠,٦٠٠	٠,٤٤٦
	١٥	٠,٧٨٤	٠,٧٦٦	٠,٦١٧
	١٦	٠,٧٩٣	٠,٦١٥	٠,٥٥٥
	١٧	٠,٨٤٢	—	—
	١٨	٠,٧٩١	٠,٦١٧	٠,٥٥٢
	١٩	٠,٧٨٢	٠,٦١٩	٠,٦٠٠
	٢٠	٠,٧٨٩	٠,٦١١	٠,٥٤٤
	٢١	٠,٨٠٧	٠,٤٤٥	٠,٤٤١
	٢٢	٠,٧٩٥	٠,٥٠٢	٠,٤٩٢
	٢٣	٠,٨٠٠	٠,٦١٧	٠,٤٤٧
	٢٤	٠,٧٧٣	٠,٨٠٠	٠,٧٧٩
	٢٥	٠,٧٧٦	٠,٧٥٥	٠,٦١٥
معامل ألفا العام للبعد		٠,٨٠٧		

تبع الجدول رقم (٤).

الرمز	رقم المبرور	معدل أكا	معدل الارتباط بالزمن	معدل الارتباط بالزمن عند حذف درجة المبرور
طرق تدريس العلوم	٢٦	٠,٦٦٠	٠,٥٤	٠,٤٣
	٢٧	٠,٦٦٦	٠,٤٥	٠,٤١
	٢٨	٠,٦٠٥	٠,٧٤	٠,٥٢
	٢٩	٠,٦٧٥	٠,٤٧	٠,٤١
	٣٠	٠,٦٠٧	٠,٧٧	٠,٥٤
	٣١	٠,٦٥٦	٠,٤٥	٠,٤٢
	٣٢	٠,٦٢٨	٠,٦٦	٠,٤٥
	٣٣	٠,٦٩٤	—	—
	٣٤	٠,٦١٣	٠,٧٠	٠,٥٤
معدل أكا العام للزمن		٠,٦٧٥		
التعليم	٣٥	٠,٦٣٨	٠,٤٥	٠,٤٩
	٣٦	٠,٦٤٠	٠,٥٧	٠,٤٤
	٣٧	٠,٦١٧	٠,٥٠	٠,٤٢
	٣٨	٠,٤٦٩	٠,٨٣	٠,٦٦
	٣٩	٠,٦٣٢	٠,٤٨	٠,٤٣
	٤٠	٠,٥٦٧	٠,٦٧	٠,٤٥
	٤١	٠,٦٠٤	٠,٥٣	٠,٤٧
معدل أكا العام للزمن		٠,٦٤٠		

* دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥).

** دال إحصائي عند مستوى (٠,٠١).

لتائج البحث: تفهوها، ومناقشها

أولاً: تصنيف نتائج البحث

صنفت نتائج البحث بحسب أسئلته، والتفصيل

فيها على النحو التالي:

١ - إجابة السؤال الأول:

أجيب عن السؤال الأول الذي مفاده: ما

مكونات برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث

الإجرائي لدى معلمات العلوم؟ من خلال توضيح

إجراءات بناء البرنامج التدريبي المقترح.

٢ - إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي مفاده: ما

فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث

الإجرائي؟ اعتمد على فروض البحث التالية:

Paire Rank biserial correlation - وذلك لمعرفة

حجم تأثير البرنامج (قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع) الذي يحسب من المعادلة التالية:

$$r_{pb} = \frac{4(T1)}{\pi(n+1)} - 1$$

حيث: r_{pb} = حجم التأثير أو قوة العلاقة

(معامل الارتباط التائي لرتب الأزواج المرتبطة). $T1$ =

مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج

الدرجات (عبد الحميد، ٢٠١٠). ويوضح الجدول

رقم (٤) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على:

«عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى α

$= 0.05$ بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في

الختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق

القبلي، وبين لمتوسط الخصاص برتب درجاتهن في

التطبيق البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار

ويلكو كسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة

Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين

متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وبين معامل

الارتباط التائي لرتب الأزواج المرتبطة (عبد Matched

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار ويلكو كسون **Wilcoxon Signed Ranks Test** لفرض الفروق بين متوسط رتب درجات معلومات

العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي والبعدي، كذلك نتائج معامل الارتباط التائي لرتب

الأزواج المرتبطة ($n = 16$).

مستوى التأثير	حجم العاكر	مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الإشارات (اليجابي - السالب)	اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي
قوي جداً	١,٠٠	٠,٠٩	٣,٥٧	٠	٠	٠	السالب	مفهوم البحث الإجرائي
				١٣٦,٠٠	٨,٥٠	١٦	الاجبية	
متوسط	٠,٥١	٠,٠٩	٣,١٦	٢,٥٠	٢,٥٠	٩	السالب	مهارة التفكير
				١٠٢,٥٠	٦,٩٢	١٣	الاجبية	
قوي جداً	١,٠٠	٠,٠٩	٣,٥٧	٠	٠	٠	السالب	مهارة التطبيق
				١٣٦,٠٠	٨,٥٠	١٦	الاجبية	
=	=	٠,١٦٨	٠,٤٢	٢٣,٥٠	٥,٨٨	٤	السالب	مهارة الإجراء
				٣١,٥٠	٥,٢٥	٦	الاجبية	
=	=	٠,٥٩	٠,٥٩	١٨,٠٠	٤,٥٠	٤	السالب	مهارة الملاحظة
				٢٧,٠٠	٥,٤٠	٥	الاجبية	
قوي	٠,٧٦	٠,٠٩	٣,٤٢	٠	٠	٠	السالب	الدرجة الكلية
				١٢٠,٠٠	٨,٠٠	١٥	الاجبية	

الأزواج المرتبطة تساوي (٠.٥١).

ثالثاً: وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط التثاني لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠.٧٦).

ويوضح من إجمالي نتائج الفرض الأول عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ = α) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي وبين المتوسط الخاص برتب درجائهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجائهم في التطبيق البعدي».

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥ = α) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجائهن في التطبيق البعدي». ويوضح الجدول رقم (٥) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجائهن في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التفكير، ومهارة التخطيط)، وفي الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجائهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

كما يتضح منه عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي وبين متوسط رتب درجائهن في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة).

وتشير قيم معامل الارتباط التثاني لرتب الأزواج المرتبطة (٥) إلى الأمور التالية:

أولاً: وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي المقترح في بُعدي (مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التخطيط) لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط التثاني لرتب الأزواج المرتبطة في كلا البعدين تساوي (١).

ثانياً: وجود تأثير متوسط للبرنامج التدريبي المقترح في بُعد (مهارة التفكير) لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط التثاني لرتب

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار ويلكسون Signed Rank Test عند دراسة الفرق بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك نتائج معامل الارتباط التائي لرتب الأزواج المرتبطة ($n = 9$).

سجل التغير مهارات البحث الإجرائي	الإجراءات (البعدي - القبلي)	المتوسط	متوسط الترتيب	الفرق	رتبة (Z)	متوسط الترتيب	حجم العينة	متوسط الترتيب
مهارة التفكير	السلبية	٩	٥	٠	٧,٦٧	٥	٩	٩
	الترجيبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة التخطيط	السلبية	٩	٥	٠	٧,٦٧	٥	٩	٩
	الترجيبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة الإجراء	السلبية	٩	٥	٠	٧,٦٧	٥	٩	٩
	الترجيبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة الملاحظة	السلبية	٩	٥	٠	٧,٦٧	٥	٩	٩
	الترجيبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الدرجة الكلية	السلبية	٩	٥	٠	٧,٦٧	٥	٩	٩
	الترجيبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي: أولاً: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتها في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتها في التطبيق البعدي لجميع الحالات. ونشير قيم معامل الارتباط التائي لرتب الأزواج المرتبطة (٥) إلى وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي المقترح في كل بُعد من الأبعاد (مهارة التفكير، ومهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة)، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لدى معلومات العلوم أثناء الخدمة،

حيث قيمة معامل الارتباط التائي لرتب الأزواج المرتبطة في جميع هذه الحالات تساوي (١). ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الثاني عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتها في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتها في التطبيق البعدي».

٣ - إجابة السؤال الثالث:

أجيب عن السؤال الثالث الذي مفاده: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم تعليم العلوم؟

من خلال الفرض الثالث على النحو التالي:

الفرض الخامس: ينص الفرض الثالث على

عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في

مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي، وبين

المتوسط الخاص بترتيب درجاتهن في التطبيق البعدي،

ويوضح الجدول رقم (٦) التحليل الإحصائي الخاص

بهذا الفرض.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار ويلكسون Signed Rank Test عند دراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي والبعدي. وكذلك نتائج معامل الارتباط العالي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ١٩).

مقياس مفهوم تعليم العلوم	البيانات (البعدي - القبلي)	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
طبيعة تعليم وتعلم العلوم	سلبية	٦,٠٠٠	٦,٤٢	٣٨,٥٠	١,٢٢	٠,٢٢	—	—
	إيجابية	٩,٠٠٠	٩,٠٦	٨١,٥٠				
دور معلم العلوم والمعلم	سلبية	٢,٠٠٠	٦,٢٥	١٢,٥٠	٢,٥٢	٠,١٥	٠,٣٦	ضعيف
	إيجابية	١٧,٠٠٠	٧,٧٩	٩٧,٥٠				
طرق تدريس العلوم	سلبية	٣,٠٠٠	٥,٨٣	١٧,٥٠	٢,٣٢	٠,٠٥	٠,٢٩	ضعيف
	إيجابية	١٩,٠٠٠	٧,٦٥	٨٧,٥٠				
التقويم	سلبية	٣,٠٠٠	٩,١٠	٢٧,٠٠	٠,٩٦	٠,٣٤	—	—
	إيجابية	٩,٠٠٠	٥,٦٧	٥١,٠٠				
الدرجة الكلية	سلبية	٣,٠٠٠	٥,٣٣	١٦,٠٠	٢,٦٩	٠,٠٩	٠,٧٦	قوي
	إيجابية	١٦,٠٠٠	٩,٢٢	١٢٠,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي: أولاً:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في المعلمين؛ وطبيعة تعليم وتعلم العلوم، والتقويم لمقياس مفهوم تعليم العلوم.

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ١٩) إلى الأمور التالية:

أولاً: وجود تأثير ضعيف للبرنامج التدريبي المقترح في بُعدي مقياس مفهوم العلوم؛ دور معلم العلوم والمعلم، وطرق تدريس العلوم، وفي الدرجة الكلية لقياس مفهوم تعليم العلوم، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

ثانياً: عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط

متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات، ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

١ - حصول المعلمات من خلال البرنامج التدريبي على المعلومات الكافية حول مهارات البحث الإجرائي، وللمهمن بطبيعة هذا النوع من البحوث، حيث يطبقنها على أي مشكلة تواجههن في ميدان التدريس غير نماذج البحث الإجرائي المعروضة عليهن، فقد تضمن البرنامج مادة تعليمية نظرية أعدت بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة.

٢ - تدريب المعلمات على كيفية كتابة أدوات التفكير، وتطبيقهن لهذه الأدوات أثناء البرنامج التدريبي أدى إلى وجود فروقات دالة بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهاره التفكير). وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي قناعة معلمات العلوم بالتفكير وأهميته الكبيرة في مهتهن، وإعجابهن بأدواته.

٣ - أدى اعتماد البرنامج التدريبي على اختيار كل مجموعة من المعلمات مشكلة يتفقن عليها من بداية هذا البرنامج، وتطبيقهن مهارات البحث الإجرائي

العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط التثائي لرتب الأزواج المرتبطة في حالة هذين المعلمين تساوي (٠,٣٦)، و(٠,٢٩) على الترتيب.

ثانياً: وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط التثائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الثالث عدم قبول الفرض الصغري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي.

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

من أجل التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، وضمت الباحثة فروض البحث، واختبرت صحة هذه الفروض، وفسرت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، ومناقشتها على النحو التالي:

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين

وياردهان (2002) Pardhan. أما مهارتا الإجراء والملاحظة فتحتلجان إلى على ممارسة فعلية في الميدان.

تفسر النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية نسلم تقلير مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي لجميع الحالات. ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

١- بما يلتفت الانتباه هنا هو وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وليس في بعضها كما هو الحال في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. وبما يفسر ذلك طبيعة البحث الإجرائي الذي يُعنى باختيار المعلومات لمشكلة واقعية يعاين منها، أي أن البحث الإجرائي يلامس حاجة للمعلومات في بيئة المدرسة، وهذه المشكلات تعمق عملها، وتحدث تشويشاً عليها أثناء التدريس. وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريسي، حيث أبدت المعلومات ورغبتهم في تطوير أنفسهم مهنيًا، وحل مشكلاتهم اليومية من خلال البحث الإجرائي. وفي هذا الصدد يشير هارون (٢٠٠٥) إلى إحصاء المعلمين عن قراءة البحوث التربوية، وضعف قناعاتهم بمجداها أو قدرتها على الإسهام في تطوير أدائهم، حيث يعتقدون بأن موضوعات الأبحاث التربوية نظرية وغير تطبيقية.

على هذه المشكلة إلى وجود فروقات دالة بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة التخطيط).

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التفكير، ومهارة التخطيط، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي لجميع الحالات. في حين نجد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: مهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة.

ويرجع السبب في ذلك إلى تطبيق للمعلومات مهارة التفكير ومهارة التخطيط تطبيقاً مباشراً، أثناء فترة التدريب على البرنامج حول مشكلة معينة، حيث أعدت للمعلمين أثناء البرنامج التدريسي مسجلات قصصية، وقوائم مراجعة، ومقاييس تقدير حسب الاحتياج، لحل المشكلة للمدرسة. وتفق هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة كل من هينيس وميوسنك Himes and Mussington (1996) وجريفيس (2002) Graves

(1996) Hines and Musington ومركز التميز البحثي (٢٠٠٩م)، والتي تشير إلى أن أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات تكمن في: التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة.

٤ - أدى اعتماد البرنامج التدريبي على التدريب الشخصي *coaching* من خلال قيام الباحث بزيارات ميدانية للمعلمات في مدارسهن لمتابعة تطبيق خطوات البحث الإجرائي، حيث تختار المعلمة مشكلة وتحاول حلها باستخدام البحث الإجرائي، ويأتي دور الباحثة هنا من خلال الزيارات الميدانية للتقويم المستمر والتغذية الراجعة؛ إلى رفع مستوى الأداء من خلال تعزيز جوانب القوة، وتعديل جوانب الضعف. كما جمع البرنامج التدريبي بين الجانب النظري والجانب العملي، حيث استطاعت للمعلمات الربط بين المعلومات والمعارف التي تتعلق بتلك المهارات، وبين مهارة تنفيذها في الميدان على مشكلة تعاني منها كل واحدة منهن، وهو ما أشار إليه بارسون وبراون (٢٠٠٥م) في بيانهما أن المعلم أثناء قيامه بالبحث الإجرائي يصبح مقوماً لعمله، وأعمال المعلمين، وهذا الاتجاه الحديث يضع المعلم في إطار عملية البحث المنظم لتسمة بتحديد المشكلات، واختيار الأفعال والأعمال المناسبة لهذه المشكلة. كما أوصت دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) بضرورة لجوء المعلمين إلى البحث الإجرائي؛ لمعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل. وأوصت كذلك القائمين على برامج إعداد وتدريب

ويتمتع لنا بما سبق أن المعلومات يمكن حل مشكلاتهن، وتطوير أنفسهن من خلال البحث الإجرائي، ولويد وهي (٢٠٠١م) هذا الرأي، حيث يرى ضرورة إعداد المعلم الباحث، وتدريبه (قبل الخدمة وأثناءها) على أساسيات البحث الإجرائي.

٢ - ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بواقع المعلمات، جعل للمعلمات يدين اهتماماً وحسناً أثناء التدريب على البرنامج؛ لشعورهن بعدم الرضا عن المشكلات المحيطة بهن، والتي تموتق النمو المهني لديهن، وهذا ما يفسر وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جودنوت Goodnough (2008). ويشير كل من Stevens and Bunney (1992); Boyer (1990); Atkins (1989); Carr and Kemmis (1968) إلى تحقيق للمعلمين الذين شاركوا في أبحاث إجرائية فوائد كثيرة، وتغيرات إيجابية في أدائهم المهني (هارون، ٢٠٠٥م).

٣ - أدى رغبة المعلمات في تعلم طرق وأصاليب جديدة في حل المشكلات، وعدم تجاهل هذه المشكلات أو تركها دون حل إلى نجاحهن في حل المشكلات التي اختارنها كل واحدة منهن. فقد وجد أثر قوي جداً للبرنامج التدريبي في إبعاد (مهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: هينيس وميوسنت

تشاركي أدى إلى تطور مفاهيمهم عن أسلوب الاستقصاء، وإجراءات تدريسه. كما تنفق مع النتائج التي توصلت إليها بالشاريا Bhattacharyya and Volk (2009) عند دراستها تأثير تجربة قائمة على الاستقصاء في اعتقادات المتدربة الشخصية لدى معلمي المرحلة الأولية، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير للتجربة الاستقصائية في اعتقادات المتدربة الشخصية.

وعند النظر إلى تأثير إجراء معلم العلوم للبحث الإجمالي في مفاهيم التلاميذ، فإننا نجد اتفاق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه أطروحة قبل (Phil 2003) للدكتوراه، والتي تتبع فيها أحد مسلمي العلوم لمدة عامين أثناء تطبيقه بحثاً إجرائياً تشاركياً، حيث توصل إلى تحقيق البحث الإجمالي نجاحاً في خلق بيئة تعلم بناءة حسب آراء التلاميذ، كما أن اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم أصبحت أكثر إيجابية. ويمكن تفسير النتائج الإيجابية لتطبيق للمعلم البحث الإجمالي بما يلي:

١ - قد يكون لاحتواء البرنامج التدريبي على جانب نظري قدمت الباحثان من خلاله خلفية نظرية عن البحث الإجمالي ومهاراته دوره في نمو الاتجاه نحو البحث الإجمالي، ومن ثم الاقتناع بتطبيقه، وحناءه في حل المشكلات التي تواجهها المعلمات، إذ كان لذلك أثر في مفهومهن عن تعلم العلوم، وراجمتهن أساليب التعليم والتعلم، وقراءتهن عن المجال عند تنفيذ البحوث الإجمالية. إن عمل البحث الإجمالي يتطلب مهارات، مثل: التفكير والتخطيط والإجراء

المعلمين في الجامعات بضرورة تضمين هذه المهارة البحثية في أكثر من مساق؛ لتيسير الفجوة بين النظرية والتطبيق

٥ - على الرغم من كون البحث الإجمالي أسلوباً جديداً على المعلمات، وتدريباً مختلفاً عن غيره، فقد شعرن بحنواء وحدائش، وسعين إلى مواكبته، والارتباط بما يدور في الميدان. ويذكر ستيفن وآخرون (Stevens et al 1992) أن المعلمين المشاركين في البحث الإجمالي أصبحوا أكثر وعياً بالممارسة التعليمية الفعالة، وبأليات تقييم الممارسات التعليمية وتطويرها. وما يميز هذه النتيجة توجه مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم إلى تضمين البحث الإجمالي في البرامج التي تربت المعلمات عليها في المشروع. كما أن جائزة خليفة التربوية التي تقام سنوياً في دولة الإمارات العربية، جعلت أحد فروعها البحث الإجمالي لأهميته في المضمار التعليمي.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلومات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لقياس مفهوم تعليم العلوم، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. وتنطق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها جودنوف (Goodnough 2008) والتي أشارت إلى أن اشتراك معلمي الصفوف المبكرة في بحث

والملاحظة، وفي جميعها احتاجت المعلومات القراءة والنقاش وتجريب أساليب، أي: كان هناك نوع من التعلم الذاتي، وتطوير الذات، الأمر الذي انعكس على ارتفاع وعيهم عن مفهوم تعليم العلوم. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى (٢٠٠٦م)، ولكنها تختلف نتيجة لاسيركورنر (2006) - Lasserre - cortez التي توصلت إلى أن البحث الإجرائي ليس له تأثير دال في فاعلية المعلم، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها جودنوف (2008) Goodnough الذي أشار إلى أن اشتراك معلمي الصفوف المبكرة في بحث تشاركي أدى إلى تطور في مفاهيمهم عن أسلوب الاستقصاء وإجراءات تدريسه. فإذا أردنا تطوير معلم العلوم تطوراً فعلياً، فيجب ألا يقتصر النمو المهني للمعلم على دورات تدريبية، قد تفي أو لا تفي بمحاجات المعلمين (المزروع، ٢٠٠٦). وقد أشار جودنوف (2008, 35) Goodnough إلى أن المهتمين بتربية معلم العلوم مطالبون أن يعكس النمو المهني له أسساً للنظرية البنائية في التعلم، بحيث تكون ضمن ممارساته اليومية، ومن ثم يوفر الفرص لتعلم نشط يربط من خلاله الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة.

٢ - أدت طبيعة البرنامج التدريبي، واعتماد جزء منه على التدريب الشخصي coaching الذي قامت به الباحثة حيث كان هناك تبادل لبعض المراجع التربوية واستشارة متخصصات في تعليم العلوم وكذلك

الاطلاع على بعض المواقع التعليمية على الانترنت إلى تأثيره في نظرة المعلمات (ممتثلاتهن) لمفهوم تعليم العلوم. ويشير جودنوف (2008) Goodnough إلى ذلك بقوله: «إن الكثيرين يعتقدون بأن تطوير المعلم يجب أن يتم من خلال الممارسات الصفية اليومية، وتوفير الفرص له؛ للانغماس في بحث منظم ومستمر حول قضايا تعلم وتعليم التلاميذ، لكن إذا أردنا أن يكون تعلم للمعلم فعالاً فيجب أن تتحرك إلى ما هو أبعد من أن يكون التعلم في جلسة واحدة، مثل: ورش العمل التي قد تلي أو لا تلي احتياجات المعلم».

٣ - اعتماد البحث الإجرائي على أدوات التفكير: حيث يعد التفكير الأداة الرئيسة التي يركز عليها البحث الإجرائي، ويدونه لا يمكن للمعلمة القيام بالبحث الإجرائي، إذ يطور السؤال البحثي من خلال التفكير في الممارسات التربوية (جيلر، ٢٠٠٤م). وهنا ما أدى إلى تأثيره في نظرة المعلومات لمفهوم تعليم العلوم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة باردمان (2002) Paridman.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط التائي لربط الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦)، وتدل هذه النتيجة على تأثير البرنامج في مفهوم تعليم العلوم. وهذا يظهر الحاجة إلى العمل على تطوير مفهوم تعليم العلوم. وتختلف هذه النتيجة ما

لهم ؛ لتفعيل أثر هذا البرنامج ، من أجل تطبيق ما تعلموه من مهارات ومعارف. فقد أشار جويس وشاورز Joyce & Showers وهما من الباحثين في مجال النمو المهني للمعلم إلى أن ٩٠٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض والممارسة العملية والتغذية الراجعة والتدريب (المزروع ، ٢٠٠٦م).

٧- تشجيع البحوث الإجرائية التشاركية ، سواء أكان ذلك في الجامعات متمثلة بطلاب وطالبات الدراسات العليا أم في الميدان ؛ لمواجهة مشكلات التربية العلمية في المملكة.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي ، وما أسفرت عنه من توصيات تقترح الباحثان عدداً من الدراسات البحثية المستقبلية التالية :

١ - دراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطالبات الملمات في مؤسسات إعداد المعلم.

٢ - دراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الملمات في تخصصات أخرى.

٣ - دراسة أثر استخدام الملمات لمهارات البحث الإجرائي في مستغرات أخرى ، مثل : تنمية التفكير الناقد والإبداعي ، والممارسة التأملية ، والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

توصلت إليه دراسة تيسا (2002) Tsei التي بينت أن أكثر من نصف المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية.

الموصيات

١ - الاستفادة من البرنامج التدريبي في عقد دورات تدريبية ، وورش عمل ؛ لتدريب الملمات والمشرفات أثناء الخدمة على مهارات البحث الإجرائي.

٢ - الاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج إعداد المعلم ، بحيث يكون ضمن المقررات الدراسية للطالب المعلم.

٣ - إنشاء وحدة خاصة بالبحث الإجرائي تابعة لإدارة الإشراف التربوي ، بحيث تساعد للملمات على حل المشكلات التدريبية ، وتحديد المشكلات التي يشترك فيها عدد كبير من الملمات ، بحيث تتيح لهن فرصة لإجراء البحث الإجرائي التعاوني أو التشاركي بالتنظيم مع باحث أكاديمي.

٤ - تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة مفهوم البحث الإجرائي ، بحيث تهيأ المعلمة للتعامل مع صعوبات العمل قبل الانضمام إلى مهنة التدريس.

٥ - تطوير مفهوم النمو المهني للمعلم من الانحصار على دورات تدريبية موجهة من أعلى إلى أسفل ، إلى توفير الفرص والنشاطات له ، لتعلم ذاتي نشط ينبع من ممارساته اليومية.

٦ - تشجيع القائمين على برامج النمو المهني للمعلم على متابعة المتدربين ، وتوفير التغذية الراجعة

يونس، لهما عهد الله. نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكتليات التربية. جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

محمدر، عهد اللطيف حسن. البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها. دبي: دار القلم، ٢٠٠٤م.

الحالدي، موسى. «كيف يمكن للمعلمين الاستفادة من البحوث الإجرائية في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم». رؤية تربوية، ع (١٣)، ٢٠٠٤م)، ص ٨١ - ٨٤.

الطيب، عاصم. دورة في البحث الإجرائي «وزارة التربية والتعليم العالي»، فلسطين: مدرسة الجليل الثانوية للبنات، ١٩٩٩م.

زيور، حسن حسين. «العلاقة بين الاعتقادات حول التدريس بالطرق الاستقصائية والاتجاهات العلمية والدوجماتية وبعض المستغرات الديموقراطية لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام». مجلة التربية المعاصرة، ع (١٠)، ١٩٨٨م)، ص ١٨٠ - ٢٤١.

سبي، مهن. «دور البحث الإجرائي في مواجهة المشكلات التربوية». مجلة التربية، ع (٢٩)، ١٩٩٩م)، ص ٤٤ - ٥٨.

مصنعة، سميرة. «التفكير ممارسة أساسية للمعلم الباحث». ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول

٤ - دراسة مشابهة للدراسة الحالية تهتم بأثر ممارسة المعلومات البحث الإجرائي في تعليمياتهن.

٥ - تطبيق مقياس تعليم العلوم على معلومات المعلوم؛ للتصرف على مفهوم تعليم المعلوم لدى معلومات العلوم في المملكة العربية السعودية، والمواصل المؤثرة فيه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو بكر، محمد حسن. دور البحوث الإجرائية في تنمية الفاعلية التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤م.

أبو علام، رجاء محمود. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٧م.

أبي، إبراهيم وأخرون. (محرر). المعجم الوسيط. لبنان: دار الفكر، ١٤٠٧هـ.

أوسرمان، كارين وكوكامب، روبرت. الممارسة التأملية للتربويين مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها. ترجمة: منير الحوراني، المين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

بارسون، وشارد و يوان، كاميرون. المعلم يمارس مثلث وياحث إجرائي. ترجمة: علي الحسناوي وهائل الغافري. المين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

- للبحوث التربوية تحت شعار نحو معلم باحث، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.
- الصلاف، صالح. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠٠م.
- علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.
- _____، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.
- عودة، رحة وهرو، ولغة. البحوث الإجرائية مذكلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المستفيرات الحديثة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول التربية في فلسطين وتغيرات العصر المقعد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣ - ٢٤/١١/٢٠٠٤م، فلسطين: الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٤م.
- مكتيف، جين. البحث الإجرائي من أجل التطوير المهني. ترجمة: نادر وهبة. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠١م.
- _____، والبحث الإجرائي ولهمين تعلم المعلمين، روى تربوية، ج (٤)، (٢٠٠١م)، ص ١١ - ١٧.
- _____، ترجمات في مجال البحوث الإجرائية. ترجمة: إسماعيل الفقماني، فلسطين: مركز قطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠١م.
- للبحوث التربوية تحت شعار نحو معلم باحث، ٢٠٠٦م.
- السلوئي، مسفر والمطروب، خالد. اعتقادات طلاب كليات المعلمين من الرياضيات وتعلمها. اللقاء السنوي الثالث عشر، إهداء المعلم وتطويره في ضوء المستفيرات المعاصرة، ٢٢ - ٢٣ محرم، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جسق)، ٢٠٠٦م.
- الشاعر، عبد الرحمن. أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية. الرياض: دار تقيف، ١٤١٢هـ.
- شحاتة، حسن والنجار، زبيب. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.
- عابد، تفريد باجس. البحث الإجرائي مكاتته وميزاته ودوره، روى تربوية، ج (١٦)، (٢٠٠٥م)، ص ٥١ - ٥٣.
- عهد الحميد، هوث. الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة، ٢٠٠٨م.
- العهد الكرم، واهد. الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني. ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية. جدة: الإدارة العامة للإشراف التربوي، شوال ١٤٢٤هـ.
- هرفان، خالد محسود. انتهاهات معاصرة في القياس والتقويم التربوي والتقويم التراكمي. القاهرة:

- م ٧، ع (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ١ - ٣٧.
- _____ تدريب الزملاء رؤية في النمو المهني للمعلم. اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض: جامعة الملك سعود - منس للوقرات، (٢٠٠٦م)، ص ١٢٩ - ١٥٣.
- المزروع، هيا، الجهني، حنان والمناشي، صبيحة. دليل كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه (الخطوة - التوثيق - الإخراج). الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٨م.
- مصطفى، تقي. استخدام منهجية البحث الإجمالي في تطوير مهارة التساؤل عند معلمات الصف الأول الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦م.
- منصور، هيد، أجهيد، الشريفي، زكريا والحشل، هيد اللطيف. التقويم التربوي الأسس والتطبيقات. القاهرة: دار الأمين، ١٩٩٦م.
- هارون، رمزي. مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجمالي كمدف. مؤرر العلمف السادس، التنمية المهنية المستندة للمعلم العربي، جامعة القاهرة، (٢٠٠٥م)، ص ٥٩١ - ٦١٩.
- مجلة البحث الإجمالي، على الرابط <http://www.sou.edu.jo/actionmag>
- محمد، مصطفى، القلي، إسماعيل وصلام، بلوي. البحث الإجمالي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٧م.
- معار، حسن علي. الفاعلية في المناهج وطرق التدريس حول قضايا تعليمية معاصرة. مكة المكرمة: مكتبة الجامعة، ١٤١٩هـ.
- مدبولي، محمد هيد الحسائي. التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة للداخل الإستراتيجية. المن: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.
- مركز إبداع المعلم. البحث الإجمالي دليل للمعلمين والمعلمات. فلسطين: الصنوق الألفي، ٢٠٠٤م. على الرابط www.teachers.org
- مركز التميز لتطوير تعليم العلوم والرياضيات. ورشة عمل بعنوان أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية، المنعقدة بتاريخ ٢٠/١/٢٠٠٩م. الرياض: جامعة الملك سعود، (٢٠٠٩م). على الرابط <http://ecame.kou.edu.sa>
- المزروع، هيا. تصميم برنامج لتنمية مهارات التدرب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات للمعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،

- Development Facilitated By Asynchronous Distance Delivery Instruction In Classroom Based Action Research. dissertation doctor of education, montana state university,(2002)
- Gronlund, N. E. *Assessment of Student Achievement*. Boston, MA,(1998)
- Hlaes, S. and Missington, C. Preserves science teachers as researchers: Extending field - based learning. *Journal of Science Teacher Education*, 7(1996), 143 - 150.
- Hodell, Chuck. *ISD from the Ground Up*. United States of America: ASTD, (2000).
- Hudson, P. and Glans, L (2007) Developing an Instrument to Examine Preservice Teachers' Pedagogical Development. *J sci Teacher Educ*, 18,(2007), 885 - 899.
- Jahn, C. Determining teachers perceptions of self empowerment through professional development facilitated by asynchronous distance delivery instruction in classroom based action research, Unpublished Doctoral Dissertation, Montana state University,(2002).
- Johnson, A. *Short Guide to Action Research*, A (3rd Edition), New York: Pearson Education,Inc,(2008).
- Kemmis, Stephen; weeks, patricia; atweh, bill. Action Research in practice partnerships for social justice in Education on the link <http://books.google.com/books?id=y63woWRX0gC&pg=PA324&dq=Kemmis,+s.+Action+research&lr=&hl=ar&cd=3#v=onepage&q=Kemmis%20a.%20Action%20research&f=false>.(1998).
- Kember, D. Areconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7,(1997), 255 - 275.
- Kember, D. Long - term outcomes of educational action research projects. *Educational action research* 10, (2002), 83 - 103
- Kobala, et al.(2005). Conceptions of Teaching Science Held by Novice Teachers in an Alternative certification Program. *Journal of science Teacher Education*, 16,(2005), 287 - 308.
- Kyle ,D and Havda, R. Action research: comments on current trends and future possibilities. *Peabody journal of education*,64,(1987),170 - 175.
- وهي، السيد إسماعيل. بحث الفعل: تقويم جودة التعلم والتعلم. المؤتمر العربي الأول للمناهج والانشويات التربوية رؤية مستقبلية، ٢٠٠١م.
- ثانياً: المراجع الأجنبية
- Allen, F, and Brenda, C. Action Research in science education, (2000).(ERIC Document Reproduction Service No 463944).
- Berman, C. B. The value of teachers doing classroom research. *Science and children*, 38(2000), 18 - 190
- Bhattacharyya, samita; volk, tradi; lumps, andrew. The Influence of an Extensive Inquiry Based Field Experience on Pre - Service Elementary Student Teachers' Science Teaching Beliefs. *Journal of science Teacher Education*, 20,(2009), 199-218.
- Bill, A. Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in higher education*,10,(2005), 175 - 188.
- Dana et al. *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and teaching to learn*. America: library of congress, (2003).
- Feldman, A. Enhancing the practice of physics teachers. Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of research in science teaching*,33,(1996),513 - 540.
- Gemor, M. Using community based action research to promote critical reflection in pr service teachers. A paper presented at the *Annual meeting of the American educational research association*, New Orleans, LA,(2000), (ERIC Documentation Reproduction Services No. ED 446067).
- Goodough, Karen. Moving Science Off the 'Back Burners' Measuring Making within an Action Research community of Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 19,(2008), 15 - 39.
- Graves, carl. Determining Teachers' Perceptions Of Self Empowerment Through Professional

- from collaborative action research initiatives. Unpublished Doctoral Dissertation, the university of Iowa,(2003).
- Forhan, R. and Paso, R.** The conceptions Of In – service and prospective Primary School Teachers About the Teaching and Learning of Science. *Journal of Science Teacher Education*, 15(2004): 39 – 62.
- Seok, P.** *Changes in science classrooms resulting from collaborative action research initiatives*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa,(2003).
- Smith, K.** Action research', the encyclopedia of informaleducation,(2007).
www.infed.org/research/b-acres.htm
- Smith, K. and Seta, O.** Action research as a bridge between pre – service teacher education and in – service professional development for students and teacher educator, *Journal of Teacher Education*, 28(2005), 293 – 310.
- Stevens, k; Slanton,D; & Bury, S.** A collaboration research effort between public school and university faculty members. *Teacher education and special*, 15 (1), 1 – 8 (1992).
- Tsai, chin.** Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science, *INT J,SCI*, vol.24, NO 8,(2002) 771 – 783.
- Tuzan, ozgul.** (2008). Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Science Teaching. *J SCI Teacher Educ*, 19,(2008) 183 – 204.
- Lesserte – cortez , S.** *A day in the parc: An interactive qualitative analysis of school climate and teacher effectiveness through professional action research collaborative*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, (2006).
- Lingbiao, G.** conceptions of teaching held by school science teachers in P.R.china: identification and crosscultural comparisons. *International Journal of science Education* vol.24,(2002), 61 – 79
- Lingbiao, G. and Watkins, D.** Identifying and assessing the conceptions of teaching of secondary school physics teachers in china. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2001),443 – 469.
- McNiff, J.L. and Whitehead, J.** *You and your action research project*. London, England: Routledge,(1996).
- Mills, G.** *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher* (3rd Edition, Columbus, Ohio:Merrill Prentice Hall,(2007).
- National Science education Standards.** Washington, D. C.: National Academy Press, (1996).
- National Association for Research in Science Education.** NARST Strands Description. RetrievedDecember2,(2009), from <http://www.narst.org/about/strands.cfm>
- Fardhas, H.** *Collaborative action research for science teaches pedagogical content knowledge Enhancement* Unpublished Doctoral Dissertation, university of Alberta,(2002).
- Phil, S.O.** *Changes in science classrooms resulting*

Effectiveness of a Proposed Training Program on Action Research Skills and Science Teaching Conceptions Among in Service Science Teachers

* Taki Al Abdurrahman AL - Muzaid; ** Hiba Mohammed Almazrou

* Professor of Curriculum and Teaching Assistant, curriculum and teaching Dep. Imam Muhammad bin Saud university

** Associate professor in science education, curriculum and teaching Dep. Princess Nora university

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box. 84528. Postal Code: 11681

E-mail: Taki415@hotmail.com

(Received 19/2/1432H, accepted for publication 8/7/1433HE.)

Key words: training program, action research skills, science teaching conceptions, science teachers.

Abstract. This study investigated the effect of a proposed training program on in-service science teachers' 1) Action research understanding, 2) Action research skills, and, 3) science teaching conceptions.

This Experimental study used one group pretest - post test design, and the research sample was composed of (16) science teachers. To achieve the study goals, the researchers followed the experimental approach, one group pretest - post test design and developed a training program and three instruments which are: action research test, action research skills scoring rubrics, science teaching conception instrument. Data analysis using Wilcoxon Signed Ranks Test and Matched Pairs Rank biserial correlation revealed significant differences in all measures.

In light of the outcome of the search results, a number of recommendations, notably: 1) promotion of action research skills among science teachers and supervisors through training, 2) inclusion of action research concept in science teachers preparation programs, 4) Establishment of a an action research unit within the ministry of education to help teachers identify and solve teaching problems.



وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

مهامة شؤون المكتبات

www.earlyview.com

- ١- ربيع سنوية: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.
 - ٢- نصف سنوية: الآداب - العلوم الإدارية - العلوم الهندسية - العلوم - العلوم الزراعية - العمارة والتخطيط - اللغات والترجمة - علوم الحاسب والمعلومات - السياحة والآثار - الحقوق والعلوم السياسية - علوم طب الأسنان.
 - طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات - مبنى ٢٧ - جامعة الملك سعود
 - ٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات - حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي للموضوع أدناه.
 - ٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٧٤٠٠٧٤٠٠٧٤٠ الرمز ٥٠١) لصالحاً - فرع جامعة الملك سعود - الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس للموضوع أدناه أو على العنوان البريدي.
- قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٧٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - ص. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (+٩٦٦-١) فاكس ٤٦٧٦١١٢ (+٩٦٦-١) البريد الإلكتروني info@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

السرقة الإلكترونية بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول الحقبة إليكم يرجى تعبئة الخانات المبسوقة بعلامة ♦.

اسم المشترك (رباعي): _____ اسم الجهة (للجهات الحكومية): _____

-----♦ العنوان: ♦ صندوق بريد: ♦ الرمز البريدي: ♦-----

المدينة: _____ الدولة: _____ الهاتف: _____ الفاكس: _____

الأيدي الإلكترونية

اسم المحلة المطلوب الاشتراك فيها: عدد النسخ: ()

☐ طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شهادة مصرف (مراقب) ☐ حوالة (مرفق صورة مطبوعة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد الاشتراك ☐ الاشتراك هدمي

☐ الامتلاك الحكومي ☐ أداة صناعية ☐ سفينة

☐ ٥ سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى



The Journal of King Saud University

- 1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.
- 2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:

1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of King Saud University Library account.
3- Draft: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501 A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

- 1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
• Educational Sciences and Islamic Studies.
For this, subscription rates
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂-----
Subscription Form Date: / /

Name:

Organization:

Address: P.O. Box:

Zip Code: City: State: Tel.:

Fax: E-mail:

Specific issue(s): Number of copies ()

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More

Contents

Page

Arabic Section

Problems of Students at Teachers' College, King Khalid University, Abha, from their Perspectives in Terms of Some Variables (English Abstract)	
Mohammed F. Al-Qudus	337
Traveling of the Debtor: Its Judgement and Consequence (English Abstract)	
Almulla, Muhammad ab-Duliah	372
The Knowledge Achievement in the Sport Injuries and Posture Deformities for the Physical Educators in the Gazan Educational Stage at the Kingdom of Saudi Arabia (English Abstract)	
All M. Jibari	389
Evidence of the Christians on the Divinity of Christ and His Miracles from (Collection and Study of the Holy Quran) (English Abstract)	
Hameed Ibrahim Bin Salamah	421
Characteristics of Quality Instructional Software from the Perspective of Saudi Educators and Designing an Evaluation Form (English Abstract)	
Abdullah Abdulaziz Al-Hadling	463
"Blessing in the Holy Qur'an" (Objective Study) (English Abstract)	
Wajaa Abdullah Al-Azma	500
A Suggested Remedial Program for Mathematics Learning Disabilities for Middle School Students Based on Modern Educational Technology (English Abstract)	
Ahmed Effat Korahim and Hisham Barakat Hameed	533
Call of Allah to the People in the Holy Quran (Study of Islamic Faith) (English Abstract)	
Abdullah Bin Dajam Bin Ali Alaskh	568
Health Related Physical Fitness Level and Physical Activity at Students From 12 to 15 Years at Riyadh (English Abstract)	
Muhamad Z. Al-Harbi	584
Effectiveness of a Proposed Training Program on Action Research Skills and Science Teaching Conceptions Among in Service Science Teachers (English Abstract)	
Tahani Abdulrahman Al-Muazzal and Rima Mohammed Almetrou	618

• Editorial Board •

(Editor-in-Chief)

Ali S. Al-Ghamdi

Saleh R. Al-Remaih

Khaled A. Al-Rasheid

Ibrahim M. Al-Shahwan

Anis H. Fakeeha

Mazen Faris Rasheed

Ali A. Sayah

Ali Salem Bahamam

Abdulaziz S. Al-Ghazzi

Abdullah M. AlDosari

Ibrahim Y. Albalawi

Mansour M. Al-Sulaiman

Osama M. Alsulaimani

Ali M.T. Al-Turki

(Co-ordinator)

Division Editorial Board

Ali Abdullah Sayah

Division Editor

Abdullah Saleh Al-Ruwaitea

Fahad Suliman Alahaya

Saher Ahmad Al-Khashrami

Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H.) King Saud University

All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



Academic Publishing, 2012 (1433H.)

**Journal of
King Saud University**
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24
**Educational Sciences
& Islamic Studies (2)**

April (2012)
Jumada I (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL.**



مجلة جامعة الملك سعود (دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

يوليو (٢٠١٢م)
شعبان (١٤٣٣هـ)

النشر العلمي - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



هيئة التحرير

رئيس التحرير	أ.د. علي بن سعيد الخالدي
	أ.د. صالح بن رميح الريمح
	أ.د. خالد بن عبدالله الرشيد
	أ.د. إبراهيم بن محمد الشهوان
	أ.د. أنيس بن حمزة قتيها
	أ.د. مازن بن فارس رشيد
	أ.د. علي بن عبدالله الصباح
	أ.د. علي بن مسلم باهمن
	أ.د. عبدالله بن سعد الغزي
	أ.د. عبدالله بن محمد الموسري
	د. إبراهيم بن يوسف البلوي
	د. منصور بن محمد السليان
	د. أسامة بن محمد السليان
	أ.د. علي بن محمد التركي

هيئة التحرير الفرعية

رئيساً	أ.د. علي بن عبدالله الصباح
عضواً	أ.د. عبدالله صالح الروبع
عضواً	أ.د. نهد بن سليمان الشليم
عضواً	أ.د. ماهر أحمد الحشمري
عضواً	أ.د. مها سعد عبدالله الرواف

© ٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلد أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بها في ذلك التصوير والتسجيل أو الإذاعة في أي نظام حفظ معلومات أو استعمالها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلد.



المحتويات

صفحة

القسم العربي

درجة معرفة معلّمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد للمعربي ودرجة مماؤستهم لها من وجهة نظرهم	٦١٩
حيدر إبراهيم ظاظا و مصطفى قسيم هيلات ومحمد أمين القضاة تبع الرخص لـ حكمه وصورة	٦٥٣
وليد بن علي بن صيدان الحسين الصابئة (دراسة تاريخية دعوية)	٦٩٧
هود بن جابر بن مبارك الحارثي مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود	٧٢٩
رياض عبدالرحمن الحسن ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل	٧٥٣
الجزيرة بنت إبراهيم بويشيت إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية	٧٧٥
صبرية بنت مسلم الجبوي مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلّمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض	٨٣٥
محمد بن فلاح النوسري فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلّمي الأطفال الموقرين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة	٨٧٣
مصطفى نوري القمش درجة تحقيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلّمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مدبري المدارس ومثري التربية الإسلامية في الأردن	٩٠٧
صادق حسن شديفات و هتوف فرح سمارة سمارة و نند علي محاسنة	

- تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس
 ٩٣٣ **عمر سالم الخطيب**
- تطبيق نموذج بايبي «Bybee» البائي لتصويب التصورات الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طلاب
 كلية المعلمين بجامعة الملك سعود
 ٩٦١ **عبدالحافظ محمد جمابر سلامة**
- الأداء التدريسي لتعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية
 ٩٧٧ **عبدالله بن محمد الجفيعان**
- الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبرك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات
 ١٠٠١ **محمد بن عبدالله عسيري**
- أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة «الحياة والبيئة» على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات
 الصف الأول متوسط
 ١٠٣٣ **مي عمر عبدالعزيز السيل**
- فاعلية حقبة تعلمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي
 والاتجاه نحوها لدى عضوات هيئة تدريس اللغة العربية
 ١٠٦١ **ولاء حافظ عشيح المويهي**

درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي ودخوة ممارستهم لها من وجهة نظرهم

* جابر إبراهيم طائفا، ** مصطفى قيس هيلات، *** محمد أمين القضاة

* أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، صرب (الجامعة الأردنية) الرمز ١١٩٤٢

E-mail: h.azam@ju.edu.jo

** أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، صرب (جامعة البلقاء) الرمز ١٤٣٣٠٣

E-mail: murkafa_helal@yahoo.com

*** أستاذ مشارك، قسم الإدارة والأصول، الجامعة الأردنية

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، صرب (الجامعة الأردنية) الرمز ١١٩٤٢

E-mail: Mo.gudakh@ju.edu.jo

(قدم للنشر في ١/٢١/١٤٣٠هـ، وقبل للنشر في ١/١١/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: المعرفة والممارسة، الاقتصاد المعرفي، إستراتيجيات التدريس والتقويم، الممارسات التقييمية.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. تكونت العينة من ٨٠٧ معلم ومعلمة (٤٣٧ معلم، ٣٧٢ معلمة) جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية المقنونة من مدارس الأردن. أشارت النتائج إلى أن درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ($p < 0.05$) في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لمتغير الجنس؛ ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي تعزى لتخصص المعلم. أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ($p < 0.05$) في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لسنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لجنس المعلم وتخصصه.

مقدمة

أبرزت المعرفة مصطلحات جديدة كمصطلح «مجتمع المعرفة» Knowledge Society، ومصطلح «عمل المعرفة» Knowledge Worker، ومصطلح «الاقتصاد المستند إلى المعرفة» Knowledge based Economy الذي يعتمد - إلى حد كبير - على مصادر غير محسوسة، وهي: المعرفة والمعلومات، مقابل الاقتصاد التقليدي الذي يعتمد على مدخلات مادية كالطاقة والموارد يختلف أنواعها (Van Weert, 2005).

فالمقارنة بين الاقتصادين (المعرفي والتقليدي) تظهر في عدة أوجه؛ ففي الاقتصاد التقليدي تكرر العملية الإنتاجية بهدف لإنتاج المزيد من السلع، مقابل عدم وجود حاجة في ظل اقتصاد المعرفة لبذل جهد تصنيعي؛ لأن المنتج قابل للنسخ عشرات المرات. وفي حين يهتم الاقتصاد التقليدي بالعوائد والتكلفة للمادية، فإن اقتصاد المعرفة يهتم بالتكلفة المادية وغير المادية والعوائد كعائد الاستثمار في التنمية البشرية بشكل عام وفي التربية على وجه الخصوص (علي، ٢٠٠٣).

ويُعرف الاقتصاد المعرفي بأنه الاقتصاد الذي يهتم بالاحصاء على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة في شتى المجالات من خلال الإفادة من ثراء المعلومات، والتطبيقات التكنولوجية، واستخدام العقل البشري كإسمال معرفي، وتوظيف البحث العلمي لإحداث تغيير في المجال الاقتصادي

ليصبح أكثر استجابة واستجابة مع تحديات العولمة والتكنولوجيا (مؤمن، ٢٠٠٤).

فالقصد بالاقتصاد ومجتمع المعرفة إذن ليس فقط القدرة على استيراد المعلومات والاتصالات وتوفيرها لأفراد المجتمع، ولكن المهم بناء وتطوير القدرات الابتكارية والإبداعية للمجتمع وإنتاج المعرفة محلياً (زيتون، ٢٠٠٥).

وبما أن عجلة الاقتصاد المعرفي تُدار بالإبداع والكفاءة، فإن ذلك يفرض على مدارس مجتمع المعرفة أن تُوجد هاتان الصفتان (الإبداع والكفاءة) لمواجهة متطلبات عصر المعلومات Information era، وهذا يُحتم على المعلمين بالعملية التربوية أن يمتلكوا ويأثروا مفاهيم اقتصاد المعرفة لكي يستطيعوا تأهيل طلابهم على أكمل وجه (Hargeaven, 2003). فالاقتصاد المعرفة يُوجد أفراد متعلمين ملئ الحياة عن طريق تعليمهم مهارات عقلية عليا: كالتحليل، والتركيب، والتقويم بدلاً من الحفظ والاستظهار (The world Bank Group, 2009).

ولطالما كان لاقتصاد المعرفة هذا العائد في إطلاق وتطوير القدرات الإبداعية للمتعلمين وجعلهم منتجين للمعرفة لا مستهلكين لها فقد سارعت المؤسسة التربوية الأردنية نحو تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي Education Reforms for Knowledge Economy (ERIKE) أو ما يعرف بمشروع «إرفكي»، وذلك سعياً نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، ونهضة جيل من

المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

يتألف مشروع ERIKE في الأردن من أربعة مكونات تستهدف سياسة وإستراتيجية التعليم، والمناهج الدراسية ورفع مستوى المعلمين، وتطوير البنية التحتية والمادية، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذه المكونات هي: إعادة توجيه السياسة التربوية (الأهداف والاستراتيجيات) من خلال الإصلاح الإداري، وبرامج تحويل التعليم والممارسات في مجالات المعرفة، وتوفير الدعم المادي والجودة في البنيات التعليمية، وتعزيز الاستعداد للمتعلم (ERIKE, 2005). ويؤمّن هذا المشروع من قبل الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) في الأردن (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

انطلق مشروع تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي في الأردن ضمن مرحلتين: ركزت المرحلة الأولى منه على تضمين الروضة والتعليم الابتدائي والثانوي ليشموا متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة.

أما المرحلة الثانية فكان محورها المدرسة كأساس للتغيير والتطوير بالشكل الذي يمكن أن يُدخل تغييراً حقيقياً على نوعية التعليم على مستوى المدرسة وعلى مستوى المديرية، والاستفادة من ذلك في تطوير التعليم المهني وتحويله إلى تعليم تكنولوجي حتى يكون مخرجه هذا التعليم أكثر مجاهداً مع متطلبات سوق الإنتاج في الأردن وسوف

العمل العربي (وزارة التربية والتعليم، د.ت). بما سبق، يتضح أن محور الاقتصاد المعرفي هو الإنسان، إذ إن وجود التكنولوجيا وحدها لا يُكوّن عصر المعرفة دون وجود العامل الإنساني، لذلك زاد الاهتمام بضرورة الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي. إذ إن عملية البحث عن الأفراد في تشغيل الاقتصاد قد اختلفت وتغيرت، فبينما اعتمد الاقتصاد التقليدي على صاحب رأس المال والعمال، فإن الاقتصاد المعرفي قد اعتمد على أصحاب المهارات وأصحاب العقول الذين يرتبط بمههم وتطورهم بزيادة المعرفة وتراكمها وانتشارها (Van Weert, 2005)، (علي، ٢٠٠٣).

وفي المجال التعليمي يُعد المعلم العامل الإنساني المهم في اقتصاد المعرفة، إذ تقع المسؤولية الكبرى - إلى حد ما - في ظل الاقتصاد المعرفي عليه لتوفير بيئة تعليمية محفزة لطلبة، بحيث يكونون مستغلين وقادرين على حل المشكلات بمواقف ذاتي، وهؤلاء المعلمون يمثلون بالتوجيه الذاتي، والرغبة في العمل الجماعي لتحصين فرص الطلبة في التعليم، وهم يُظهرون مهارات مهنية واستعداداً للتطوير والنمو المهني.

وبحسب إن إستراتيجيات التدريس والتفهم من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفاءته وفاعليته، فإن التعلم المنشود وفق منحنى الاقتصاد المعرفي يتطلب التحول من التعلم القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى

وزراعة بعض النباتات، وأعمال الصيانة، والخرائط، والجدول، ... الخ، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال التسليم، والمعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة.

ثانياً: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

تهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية في موضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بمنية وإحكام، ومن الأمثلة على إستراتيجية التقويم هذه الاختبارات ذات الإجابة المتقاة مثل (الصواب والخطأ)، الاختيار من متعدد، (للازوجة)، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات المقالية المحددة وحل المسائل).

ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة

تعتمد هذه الإستراتيجية على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهي من أنواع التقويم النوعي Qualitative evaluation، تدون فيه سلوكيات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران، أو ولي أمر المتعلم.

وتتضمن هذه الإستراتيجية أدوات مثل:

الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة.

رابعاً: إستراتيجية التقويم بالفواصل

تنفذ هذه الإستراتيجية من خلال المقابلة؛ حيث يتم لقاء معلم مسبقاً بين المعلم والمتعلم يحصل المعلم

التعلم الفائم على الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات، بالإضافة إلى توظيف إستراتيجيات وأدوات تقويم إلى جانب الاختبارات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

إن التقويم المنشود وفق الاقتصاد المعرفي هو التقويم الواقعي Authentic assessment الذي يعكس أداء الطالب وقيسه في مواقف حقيقية، ويمارس فيه الطالب مهارات تفكير عليا، ويوائم بين مدى واسع من المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ قرارات، أو حل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تطور لديهم القدرة على التفكير التأملي Reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات وتقدنها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتخفي فيه الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانتمكاسي Reflexive thinking (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص ٩).

ويمكن إجراء التقويم الواقعي بعدد من الاستراتيجيات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص ٣٤) وهي:

أولاً: إستراتيجية التقويم للمعلم على الأداء

تتطلب هذه الإستراتيجية إظهار المتعلم لتعلمه، وذلك من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات. فالأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام موار حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب،

التي تلبي حاجات الطلبة، وتزودهم بالمعلم والمعرفة بطريقة نوعية تمي تفكيرهم بمدى واسع من المهارات العقلية والعملية من خلال الاعتماد على المنهج العلمي في البحث. ويشتمل الإطار العام للمناهج والتقويم وفق الاقتصاد المعرفة على جملة من الإستراتيجيات التدريسية هي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ص٨ - ١١):

أولاً: إستراتيجية التعليم من خلال التمرس الماهر
تستخدم هذه الإستراتيجية في الحصص المحكمة البناء التي يعلها ويديرها للمعلم. وهذه الطريقة تتحكم بمجال الانتباه خاصة عند وجود قيود زمنية. إذ تقدم المادة التعليمية من خلال طرح الأسئلة والمباراة التي تسمح بالحصول على التغذية الراجعة Feed back من الطلبة حيث توجه استجابة الطلبة للمعلم Feed forward ليكون الدرس حسب الحاجة.
ثانياً: إستراتيجية التعليم القائم على حل المشكلات والاستقصاء

تعد إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تعليمية توفر قضايا حياتية يتم فحصها من قبل الطلبة. وهذه الإستراتيجية تشجع مستويات أعلى من التفكير الناقد.

ثالثاً: إستراتيجية التعليم القائم على العمل الجماعي
تشجع إستراتيجية العمل الجماعي التعلم الفعال، إذ تساعد على تطوير التضامن وعادات الإصغاء الجيد ومهارات النقاش.

من خلاله على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً. كما يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة وتختلف هذه عن المقابلة في أن هذه الأسئلة ولادة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

كما يمكن تنفيذها من خلال المؤخر، وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

خامساً: إستراتيجية مراجعة الذات

تعد هذه الإستراتيجية مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو المعرفي للتعلم، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشراً على تحقيق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال تقويم الذات، وهوميات الطالب، وملف الطالب.

أما إستراتيجيات التدريس المنشودة وفق الاقتصاد المعرفي فتتمثل بتلك الإستراتيجيات الفاعلة

وابتداءً: إستراتيجية التعليم القائم على التعلّم من خلال المشاطات

تشجع استراتيجيات التعلم القائمة على النشاط الطلبة على التعلم من خلال العمل وتوفير فرص حياتية حقيقية لهم للمساهمة في تعلم موجّه ذاتياً. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية لضمان وضع غير مألوف، أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق.

مخامساً: إستراتيجية استخدام التفكير الناقد

التفكير الناقد هو استخدام التحليل والتقييم ومراجعة الذات. ويتطلب الإبداع والاستقلالية. ويشمل التفكير الناقد مهارات ما وراء المعرفة (حيث يراجع الطلبة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم)، ومنظّمات بصرية (حيث يتنكر الطلبة صوراً لتفكيرهم، كالتقاط المقاهيمية والشبكات والرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظّمات البصرية)، والتحليل (عمل الطلبة وسائل الإعلام والإحصائيات وأموراً أخرى مثل التحيز والمنطقية).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على درجة المعرفة والممارسة لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والمعلمات في الأردن من وجهة نظرهم، واختلافها تبعاً لبعض المتغيرات، خاصة وأن موضوع الاقتصاد للمعربي يُعد

من التجارب الحديثة والرائدة في مجال التعليم على جميع المستويات: العالي، والإقليمي، والمحلي.

فعلى المستوى المحلي سارعت وزارة التربية والتعليم إلى إضفاء برامج تدريبية وفق الاقتصاد المعرفي، وتدريب المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، بهدف تهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (مومني، ٢٠١٤). من هنا، تولد شعور لدى الباحثين بأهمية إجراء هذه الدراسة لإلقاء الضوء على درجة المعرفة والممارسة - لإستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص - التي اكتسبها المعلمون في الدورات والبرامج التي قلمتها الوزارة لهم وفق الاقتصاد المعرفي. ومجدياً تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٢- ما درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٣- هل تختلف درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، وبمجال تخصصه؟

٥- هل تختلف درجة ممارسة معلمي وزارة

التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتفويهم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، وبمجال تخصصه؟

أهداف الدراسة وأهميتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلّمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتفويهم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي.

وفيما إذا كانتا تتأثران ببعض المتغيرات. بالإضافة إلى إثراء الإطار النظري والبحثي العربي في مجال الاقتصاد المعرفي الذي يحتاج لحل هذا النوع من الدراسات.

وتظهر أهمية الدراسة في حداثتها وأصالتها، بالإضافة إلى توضيح الإطار الفكري لمفهوم الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يترتب عليه تمكين المهتمين بهذا الموضوع من الاطلاع على ماهيته.

ومن المزمع أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم حول درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتفويهم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يساعد وزارة التربية والتعليم في مراجعة وتقييم الخطط التي أنجزت ضمن خطتها لتنفيذ مشروع الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي وفي صياغة القرارات المستقبلية للمضي قدماً.

النصفيات الإجرائية

شملت الدراسة عدداً من المصطلحات يجب تحديدها وتوضيحها حسب استخدامها في الدراسة وهي:

الاقتصاد المعرفي

ويقصد به الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الاستفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كإسمال معرفي ثمين، وقد تم دراسة جانبين من جوانب الاقتصاد المعرفي هما جانب إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التفويهم.

إستراتيجيات التفويهم

وهي مجموعة الإجراءات التي تجعل المتعلم أفضل وتستند إلى المدرسة المعرفية في علم النفس وفق الاقتصاد المعرفي، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات ١ - ١٥ في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

إستراتيجيات التفويهم الواقعي

وهي مجموعة الإجراءات التي تستند إلى منحى التفويهم الواقعي وتستخدم لقياس الإنجازات المتعلم في مواقف حقيقية، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات ١٦ - ٣٦ في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- درجة تقدير للمعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن للدرجة معرفتهم وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، ومدى إبتعادهم عن النمطية في الاستجابة على فقرات الاستبانة، ودرجة مصداقية استجاباتهم.

- دلالات الصديق والثبات التي تم توفيرها للاستبانة المستخدمة لتقدير درجة معرفة وممارسة المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

الدراسات السابقة

ركزت العديد من الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الممارسات التربوية لدى معلمي المدارس على المستويين الإقليمي والمحلي على الممارسات التدريسية والتفويعية التقليدية، وعلى مقارنة درجة معرفة واستخدام معلمي المدارس للممارسات التربوية التقليدية مقارنة بالممارسات التربوية البديلة.

فقد أجرت الشرفاء (الشرفاء، ٢٠٠٧) دراسة للتعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم.

تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ معلماً ومعلمة من محافظة الكرك. أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تميز للجنس أو للموئل، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تميز للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين للدورات تدريبية.

كما أجرت (حنو، ٢٠٠٣) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الفوت الدولية في منطقة نابلس. قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن ٨١ فقرة موزعة على سبعة مجالات. أظهرت النتائج أن أعلى درجات الاستخدام كان من نصيب الاختبارات الشفوية بنسبة ٨٤٪، تلاه اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة بنسبة ٧٥٪، ثم اختبارات الإملاء والخط والنحو بنسبة ٧٤٪، تلاه البحوث والواجبات البيتية بنسبة ٧٠٪، ثم تقويم الأقران والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي بنسبة ٦٩٪، أما أسلوب المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم فكان الأدنى بنسبة ٦٨٪، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجات الاستخدام تميز لمتغيرات الجنس والموئل العلمي وحجم الصف وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم.

للطلاب والمشاركة الصفية.

في المقابل فقد حظي الأدب الأجنبي بالعيد من الدراسات التي تناولت الممارسات التربوية التقليدية والبنية، حيث أجرى جاكسون (Jackson, 2009) دراسة للكشف عن الممارسات التربوية للمعلم في المرحلة الأساسية والعوامل التي تؤثر على قراراتهم التربوية، تألفت هيئة الدراسة من ١٤٥ معلماً في ولاية جورجيا. أظهرت نتائج الدراسة وجود دلائل على أن المعلمين يركزون على استخدام الممارسات التربوية التقليدية بوجوه علم، وغالباً ما يستخدمون الاختيار من متعدد في التقويم التكويني والختامي؛ وذلك من أجل تطوير طرق التدريس والتحقق من تقدم الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم، مثل: قيم المعلمين واتجاهاتهم، سهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات، حاجة المعلمين للتوثيق، الاختبارات ذات الرهائن العالية High stakes tests.

كما أجرى كرو (Crew, 2009) دراسة شملت مدرسة واحدة تتضمن ١١ معلماً للعلوم لمعرفة ممارستهم للتقويم الأدائي، ودرجة استخدامهم لأساليب تقويم الأداء المختلفة، والاستراتيجيات التي يتبعونها في صفوفهم.

كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء بشكل عام وفي اختبار العلوم على وجه الخصوص؛ وأنهم يستخدمون

وفي طولكرم توصل (مخلل، ٢٠٠٠) إلى أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل معلمي الأحياء للمصفين التاسع والعاشر الأساسيين هي الاختبارات الكتابية تلتها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة شيوعاً هي: أسئلة الصواب والخطأ، تلتها أسئلة المقابلة والمزاوجة، وأقلها المقالية. وأن الممارسة الأكثر شيوعاً تتعلق بالتخطيط للاختبار والسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمين أثناء التدريس ووضع أسئلة لضمان نجاح الطلبة، وأن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية، وأن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة حصلوا على أعلى درجة استخدام فيما يتعلق بالقرارات العقلية المستعملة في الامتحانات.

وللكشف عن ممارسات التقويم الصفّي لدى معلمي المرحلة الثانوية في البحرين أجرى (الدوسري، ٢٠٠٤) دراسة شملت ٦٠٠ معلم ومعلمة، واستخدم فيها استبانة تتضمن ٢٦ فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: الممارسات، والأدوات، والمستويات المعرفية التي يستخدمها وفيها التقويم الصفّي.

أشارت النتائج إلى أن العديد من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية (الاختبارات بأنواعها) في تقويم طلبتهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير علامات طلبتهم؛ مثل الجهد الشخصي

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير الصف ولصالح معلمي الصف الثامن والعاشر، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي.

وفي مجال الكفايات أظهرت دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) أن مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي متدنية. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وفي الاتجاه نفسه أجرت (الكسواتي، ٢٠٠٥) دراسة هدفت لبناء نموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي وفق الاقتصاد المعرفي وسوق العمل. حيث كان من أبرز هذه النتائج أن متطلبات سوق العمل الأردنية تركز في فتح المجال بكفايات شخصية ذات علاقة بالتعليم والاتصال الإنساني. وأن المناهج الحالية لتخصص إنتاج الملابس لا تتماشى ومتطلبات الاقتصاد المعرفي.

وفي دراسة أجراها شوانغ (Chuang, 2002) هدفت الدراسة إعطاء تقارير حول تطوير المخطط التعليمي في هونغ كونغ، ليخاطب احتياجات المعلمين في الاقتصاد المعرفي، حيث تم تطوير برنامج تدريبي

بشكل أكبر أساليب تقويم أداء مبنية على الإنجاز موقوفة (زمن محدد) مقارنةً بانخفاض استخدامهم للوسائل البنية على المهمات غير المحددة بزمن (غير موقوفة)، كما أظهرت الدراسة تدني استخدام إستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي (البورتفوليو) (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، بسبب عدم كفاية الوقت.

وبعد انطلاق الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي في مجال التعليم كمتطلب عالمي، هدأت الدراسات تبحث في كافة مجالاته، ففي مجال التحصيل وفق الاقتصاد المعرفي أجرى (رياحنة، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام وحدات فيزياء طورت وفق مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعدم وجود دال إحصائياً في التحصيل يعزى لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الوحدة الدراسية والجنس في مهارات عمليات العلم، ووجود أثر لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس في الاتجاهات العلمية.

وفي مجال المناهج توصل (محمد، ٢٠٠٦) إلى أن مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل المناهج المطورة ومضمونها وفق الاقتصاد المعرفي كان إيجابياً،

العملية في تطبيق أساليب التقويم البديل سنة واحدة، و١١ مدرسة ابتدائية خبرتها أربع سنوات في تطبيق أساليب التقويم البديل من مدارس مدينة مخيس Memphis في الولايات المتحدة الأمريكية والمطبقة لأساليب التقييم التالية: ملف إنجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي، أظهرت النتائج فرقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات ولصالح المدارس ذات الأربع سنوات خبرة، كما أظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً (٠,٧٦) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً (٠,٣٤) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقييم التقليدي (٠,١٥) (٠,١٧٩) على العكس. وأظهرت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقويم البديل، وازدياد قدرتهم في تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقويم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقويم أكبر عند المدارس ذات السنوات الأربعة.

كما أجرى لانتنج (Lanting, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم البديل التي

للمعلمي المدارس، ودرّب في هذا البرنامج ١٢٠٠ معلم خلال سنتين. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المدرسين - حينما تمت مقابلاتهم - ذكروا بأنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأهماليهم ونتائجها في الصفوف قبل البرنامج وبعده.

وأشارت نتائج دراسة بول، وستفنسون، وأكونيل (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أجريت على ٨٩٣ معلماً إلى أن معلمي المرحلة الأساسية أكثر ثقة واستخداماً للتقويم المستند للأداء والتقويم المستند إلى الملاحظة والتقويم البديل بشكل دال إحصائياً أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنة بمعلمي التخصصات الأخرى. وأن المعلمين من ذوي الخبرة < ٢٠ سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة > ٦ سنوات.

ولمعرفة أثر عدد سنوات تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل على ممارستهم التقويمية، وارتباط الممارسات التقويمية بتغير أساليب تدريسهم والمخرجات التعليمية اختار بيرج، ويل، وشرى، وروس (Alberg, Bol, Nunnery, & Ross, 2002) ٥٠٠ معلم ومعلمة وأجروا مقابلات مع ١٠ معلمين تم اختيارهم عشوائياً في ١١ مدرسة ابتدائية خبرتها

من جانب واحد وهو الممارسة دون المعرفة؛ مما يعطي الدراسة الحالية ميزة كونها تناولت الجانبين (المعرفة والممارسة) للإستراتيجيات التدريسية والتقييمية في الاقتصاد المعرفي.

الطريقة والإجراءات

المنهجية

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي في جميع البيانات والإجابة عن أسئلتها. تجمع الدراسة وصفتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات وزارة التربية والتعليم في الأردن البالغ عددهم ١٣٤٩٥٠ معلم ومعلمة للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

أما عينة الدراسة فتكونت من ٨٠٧ معلم ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث جرى تقسيم المملكة إلى ثلاثة أقاليم (شمال، وسط، جنوب) وتم اختيار ست مديريات عشوائية من أصل ٣٦ مديرية متشرة في الأقاليم الثلاثة، ثم اختيرت ست مدارس بشكل عشوائي من كل مديرية تربية تم اختيارها. وبذلك أصبحت المدرسة وحدة الاختيار، فكان مجموع ما تم اختياره ٣٦ مدرسة. ثم جرى توزيع ٩٢٠ استبانة على المعلمين والمعلمات فيها أُستلم منها ٨٠٧ استبانة، ليكون نسبة المسترد من الاستبيانات

استغلها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة. حيث أظهرت النتائج أن المعلمين أميل إلى عدم استخدام ملف الإنجاز التراكمي للطلّاب (البورتفوليو) والتقييم الذاتي، وكان الاعتماد الأكبر على أسلوب الملاحظة والمقابلة. كما أظهرت النتائج محدودية اجتماع المعلمين لمناقشة أساليب التقييم المستخدمة بسبب ضيق الوقت، واستخدام المعلمون دليل التصحيح لجميع البيانات وتقييم الطلبة لبعضهم البعض والتقييم الذاتي، كما ركز المعلمون في تقييم الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف في الأداء. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقييم المستخدمة وإستراتيجيات التدريس.

كما سبق يتضح أن الممارسات التقييمية التقليدية قد حظيت باهتمام الباحثين في الدراسات السابقة، بل أن معظم الجهود كانت موجهة نحو المفاضلة بين الممارسات التقييمية التقليدية والبديلة التي انتهت معظمها إلى نتائج متضاربة، ومتجاهلة في الوقت نفسه ربط تلك الممارسات بالإستراتيجيات التدريسية.

في المقابل فإن الدراسات السابقة التي اهتمت بمنحى الاقتصاد المعرفي تناولته في مجالات معينة: كالتحصيل، والاتجاهات، وبناء النماذج، إلا أن الملاحظ - وحسب دراية الباحثين - لم يتم تناول الممارسات التدريسية والتقييمية وفق الاقتصاد المعرفي على المستوى المحلي والإقليمي، وأن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات التقييمية تناولتها فقط

٨٨٪، علماً بأنه استطلعت بعض الحالات لعدم اكتمال الاستجابات أو الملاحظات. وتوزع أفراد العينة على مستغرات الدراسة على النحو التالي: الجنس؛ ذكر ٤٣٥ (٥٣,٩ ٪)، إناث ٣٧٢ (٤٦,١ ٪). والخبرة؛ خمس سنوات فأقل ٢٩٤ (٣٦,٤ ٪)، أكثر من خمس سنوات ٥١٣ (٦٣,٦ ٪). وتخصص المعلم؛ علمي ٢٧٩ (٣٤,٦ ٪)، أدبي ٥٢٨ (٦٥,٤ ٪). والجندول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب معلومات جنس المعلم وسنوات الخبرة ومجال تخصصه.

المجموع	التخصص		سنوات الخبرة	ذكر	أنثى
	علمي	أدبي			
٤٣٥	٨٦	٦٦	≥ 5		
	١١٤	٢١٣	< 5		
٣٧٢	٦٦	١٢٠	≥ 5		
	٥٢	١٢٩	< 5		
المجموع					
	٣٧٩	٥٢٨			
	٨٠٧				

أداة الدراسة

من صديق الاستبانة تم عرضها على ١٥ محكماً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وخمسة خبراء مناهج في مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وملائمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقياسها لمضمون المعرفة والممارسة الذي يفترض أن تقيسهما، وقد اعتمد الباحثون اتفاق ١٣ محكماً لاختيار الفقرة ١ أي ما نسبته ٨٥٪، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الممارسات وملائمتها لأغراض الدراسة الحالية.

أما بالنسبة ثبات الاستبانة فقد تم حسابه بطريقة

لأغراض هذه الدراسة قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة معرفة إستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد للمعرفي (الملحق رقم ١ ص ٦٤٨)، فقد صُممت الاستبانة بمد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالاقتصاد المعرفي بشكل عام، واستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص، وذلك بهدف التعرف على المجالات التي يمكن دراستها، وصياغة الفقرات المناسبة لها، وقد تمت صياغة ٣٦ فقرة موزعة على مجالين: الأول هو مجال إستراتيجيات التدريس وعدده فقراته ١٥ فقرة، والثاني مجال استراتيجيات التقويم الواقعي وعدده فقراته ٢١ فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية. وللتأكد

الاتساق الداخلي بطريقة ألفا لكرونياخ Cronbach's alpha بعد تطبيق الاستبانة على ٩٨ معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، إذ يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) بلغت ٠,٨١ و ٠,٨٣ للمجالين الرئيسيين على الترتيب. وتعد هذه المعاملات مرتفعة ومناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة.

كما اعتبرت الإجراءات التي تم من خلالها بناء الأداة وعرضها على مجموعة من المحكمين دليلاً على صدقها.

الجدول رقم (٢). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها ومعاملات الثبات (كروناخ ألفا) لها

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات	ألفا (Q)
استراتيجيات التدريس			
استراتيجيات التعلم	تفحص على الأداء	٧	٠,٨٠
	تقديم وفرة	٦	٠,٧٨
	للإضافة	٢	٠,٦٥
	فواصل	٣	٠,٦٨
	مراجعة فترات	٣	٠,٧١

(١,٦٧ – ٢,٣٣)، ودرجة كبيرة (< ٢,٣٣).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة استُخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المعلمين وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم. وللوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم فقد تم استخدام اختبار (ت) لميتين مستقلتين $t=2$.

ولتصحيح الاستنتاجات واستخراج الدرجات الفرعية والكلية على الاستبانة فقد حُوّل سلم الإجابة اللغظي أمام كل فقرة (بدرجة كبيرة، ودرجة متوسطة، ودرجة ضعيفة) إلى تدرج رقمي على النحو التالي: ثلاث درجات (٣) للاستجابة بدرجة كبيرة، ودرجتين (٢) للاستجابة بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة (١) للاستجابة بدرجة ضعيفة. ولأن كان عدد العبارات في المجالين الرئيسيين مختلفاً، ولتسهيل إصدار الأحكام فقد اعتُمدت المعايير التالية للحكم على درجة معرفة وممارسة المعلمين في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم ولحق الاقتصاد المعرفي: درجة ضعيفة (> ١,٦٦)، ودرجة متوسطة

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات

والانحرافات المعيارية لكل من مجال استراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

النتائج ومناقشتها

أولاً: درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	المجال الفرعي	المجال
متوسطة	٠,٣٦	٢,٢٩	١٥	استراتيجيات التدريس	
كبيرة	٠,٣٦	٢,٣٤	٧	لمحدد مدى الأداء	استراتيجيات التقويم
كبيرة	٠,٤٠	٢,٤٣	٦	القلم والورقة	
كبيرة	٠,٥٠	٢,٣٨	٧	للملاحظة	
متوسطة	٠,٤٣	٢,٢١	٣	التواصل	
متوسطة	٠,٥٥	٢,٢٢	٣	مرحلية الفئات	
متوسطة	٠,٣١	٢,٣١	٢١	التقويم الواقعي	التدريس والتقويم الواقعي معاً
متوسطة	٠,٣٠	٢,٣٠	٣٦		

بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي ٢,٣٤، ٢,٤٣، ٢,٣٨. في حين جاءت درجة معرفتهم لاستراتيجيات التقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية ٢,٢١، ٢,٢٢ على التوالي.

ويمكن إرجاع ذلك بشكل عام إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن على تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد

يتضح من الجدول رقم (٣) أن درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره ٢,٣٠، وبمتوسط ٢,٢٩ لاستراتيجيات التدريس على حدة، وبمتوسط مقداره ٢,٣١ لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

وبشكل تفصيلي فقد كانت درجة معرفتهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم

المعربي - وهي خبرة حديثة العهد بالنسبة للمعلمين - الأمر الذي يجعلهم على دراية بدرجة متوسطة بمتطلبات الاقتصاد المعربي، وكما هو معروف فإن وزارة التربية والتعليم عند تطوير المناهج درست كوادرها وفق متطلبات هذا المنحى (الاقتصاد المعربي).

ويُعد هذا عملاً مهماً تقوم به مديريات التدريب والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، وهو في الوقت نفسه مؤشر لنجاح العملية التربوية؛ فاستمرار اطلاع المعلمين على مستجدات العملية التعليمية يؤمن نجاحها ويحقق الأهداف المرجوة.

وهذه النتيجة تتفق ودراسة شوانغ (Chuang 2002) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين الذين تلقوا تدريباً وفق الاقتصاد المعربي ذكروا أنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل الانخراط في برنامج الاقتصاد المعربي ويعلمه.

كما يمكن تفسير ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة معرفتهم للممارسات التربوية (الأداء، القلم والورقة، والتواصل) إلى التلمذة المستمرة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس للتأكد من قيامهم بتنفيذ التوجيهات السبوي والشهري حسب تعليمات الوزارة، باعتبار أن هذه الممارسات تقوم على الملاحظة وسهولة التنفيذ من قبل المعلمين والمعلمات، الأمر الذي

يجعلهم يكونون على دراية كبيرة بها، مع الأخذ بعين الاعتبار - عند اعتماد هذا التبرير - أن تقديرات درجة المعرفة هذه تمثل وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والتي قد تكون عرضة في بعض الأحيان للتزييف بهدف الظهور بصورة إيجابية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى تخلف مستوى معرفة أفراد العينة لكفايات الاقتصاد المعربي.

ويمكن تفسير هذا التباين بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) إلى اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات، فحين أجريت دراسة البطارسة لم يكن قد مضى على بداية تطوير المناهج وفق الاقتصاد المعربي سوى عامين ولم يكن المعلمون قد تدربوا على متطلبات الاقتصاد المعربي، بينما أجريت الدراسة الحالية بعد تدريب معظم المعلمين - إن لم يكن جميعهم - على متطلبات الاقتصاد المعربي.

لأنها: درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعربي.

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال إستراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة محوسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
١٥	٢,٣٢	١,٣٣	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٧	٢,٣١	٠,٢٥	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٦	٢,٣٨	٠,٣٩	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٧	٢,٣٤	٠,٤٩	كبيرة	كبيرة	كبيرة
٣	٢,١٤	٠,٤١	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٣	٢,١٤	٠,٥٢	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٢١	٢,٢٥	٠,٢٩	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٣٦	٢,٢٢	٠,٢٨	متوسطة	متوسطة	متوسطة

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة جاكسون (Jackson, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلم لإستراتيجية التقويم، من مثل: قيم المعلم وأهدافه، وسهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات عليها، وحاجة المعلم للتوثيق، ونوعية الاختبارات التي يستخدمها، ولعمل حصول إستراتيجياتي القلم والورقة والملاحظة لتقدير كبير يؤكد ذلك؛ فاستخدام المعلم لهاتين الإستراتيجيتين أصبح عملاً يومياً روتينياً لسهولة تطبيقهما ورصد العلامات عليهما، وهذا يتفق مع درجة معرفتهم لهاتين الإستراتيجيتين التي جاءت بدرجة كبيرة أيضاً. كما يمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت متقاربة إلى حد كبير مع نتائج درجة معرفة المعلمين الواردة في الجدول رقم (٣) إلى تأثير تقديرات

يتضح من الجدول رقم (٤) أن درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي بمجموعة جاءت متوسطة بمتوسط مقداره ٢,٢٧. وتتفق هذه النتيجة مع درجة معرفتهم لتلك الإستراتيجيات التي كانت متوسطة أيضاً. وكانت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس على حدة متوسطة إذ بلغ متوسطها ٢,٣٢. ولإستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة إذ بلغ متوسطها ٢,٢٥، وبشكل تفصيلي فقد جاءت ممارستهم لإستراتيجيات التقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية ٢,٣٨، ٢,٣٤ على التوالي. في حين جاءت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، ومواجهة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية ٢,٣١، ٢,١٤، ٢,١٤ على التوالي.

المعلمين لدرجة ممارستهم بتقديرهم لدرجة معرفتهم متسقة إلى حلو ما، وهذا ما أظهرته قيم معاملات الارتباط بين درجة المعرفة للإستراتيجيات ودرجة ممارستها، وكما هو موضح في الجدول رقم (٥).

المعريف والممارسة للإستراتيجيات التدريسية والتفويجية

الجدول رقم (٥). قيم معاملات الارتباط بين درجات معرفة المعلمين للإستراتيجيات التدريسية والمقوم ودرجة ممارستها لها وفق الاقتصاد المعرفي (٧ = ٨).

مستوى الدراسة	معامل الارتباط	البيانات الفرعية
٠,١٠٠٠	٠,٧٢	استراتيجيات التدريس
٠,١٠٠٠	٠,٦٩	للتحدث على الأداء
٠,١٠٠٠	٠,٥٦	تقديم الملاحظات
٠,١٠٠٠	٠,٥٥	تتبع الملاحظات
٠,١٠٠٠	٠,٥٧	التواصل
٠,١٠٠٠	٠,٧٩	مراجعة الذات
٠,١٠٠٠	٠,٦٦	التفويج الفردي
٠,١٠٠٠	٠,٧٤	التدريس والتفويج الفردي معاً

* دالة إحصائياً عند $p < 0.05$

ناتجاً: الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والمقوم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه.

لمعرفة الفروق في درجة المعرفة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على الجالات (استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التفويج الفردي، استراتيجيات

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الارتباط بين درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتفويج معاً وفق الاقتصاد المعرفي وبين درجة ممارستها لهما جاءت مرتفعة؛ إذ كانت جميع قيمها أعلى من ٠,٥٥ مما يؤكد فرضية تأثير تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتفويج وفق الاقتصاد المعرفي بتقديرهم لدرجة معرفتهم.

الدراسة الحالية) أثناء إشرافهم على طلبة التدريب الميداني في فصل التطبيق الميداني؛ إذ يجدون اهتماماً وعناية أكبر من قبل الطالبات - للمعلمات بتطبيق ما تعلمته من قواعد ومبادئ تربوية أثناء التدريب مقارنةً بالطالب - للمعلم.

أما وجود فروق في التقويم بالتواصل والمصالح المعلمين الذكور؛ فيمكن تفسيره بأنهم أي المعلمين في طبيعتهم أكثر تواصلًا مع طبعاتهم من المعلمات بأي زمان وأي مكان داخل المدرسة وخارجها، الأمر الذي يسهل اللقاء بين المعلم وطلبة. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في إستراتيجيات التقويم الواقعي (الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة) باعتبار أن معرفة هذه الممارسات تُعد من الأمور البديهية في نظر بعض المعلمين والمعلمات كونها لا تتطلب معرفة عالية المستوى، الأمر الذي يلغي أثر جنس المعلم في إيجاد فروق في معرفته لإستراتيجيات التقويم سابقة الذكر.

وحول اتفاق واختلاف نتائج هذا السؤال مع الدراسات السابقة يمكن القول إن غالبية الدراسات السابقة: (الشرفاء، ٢٠٠٧)، و(حُجو، ٢٠٠٣)، و(النوسري، ٢٠٠٤)، و(وراحنة، ٢٠٠٦) فحصدت أثر جنس للمعلم في تبين درجة استخدامه للإستراتيجيات التدريسية والتوجيهية ودون الالتفات إلى الفروق في درجة معرفته لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمشتقوات الدراسة على النحو الآتي:

١. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى مجال إستراتيجيات التقويم الواقعي ومجال إستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط مقداره ٢.٢٥ بينما الإناث بلغ متوسطهن ٢.١٦. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، وإستراتيجيات الملاحظة.

ويمكن عزو الفروق في جميع الإستراتيجيات التدريسية والتوجيهية (ما عدا التواصل) لصالح الإناث إلى أن المعلمات أكثر اهتماماً وتطبيقاً لما يتم التدريب عليه بمكس المعلمين؛ فالمعلمة تحاول التميز في التدريس من خلال تطبيق ما تتلقاه أثناء التدريب داخل الغرفة الصفية، وهذا ما لاحظته بعض الباحثين في

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلني التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد الحر في ضوء للجدول.

الجدول	المعلم	المعلم	المعلم	المعلم	المعلم	المعلم
إستراتيجيات التدريس	ذكر	٢,٦٦	٠,٣٩	أ.٥	٢,٨٥ -	٥,٠٠
	أنثى	٢,٣٠	٠,٣١			
المعلم حتى الأداء	ذكر	٢,٣٢	٠,٤١	أ.٥	١,٩٠ -	٠,٥٥
	أنثى	٢,٣٣	٠,٢٩			
التقويم والورقة	ذكر	٢,٤٢	٠,٤٣	أ.٥	٠,٨٨ -	٠,٣٧٠
	أنثى	٢,٤٥	٠,٣٧			
الملاحظة	ذكر	٢,٣٧	٠,٤٩	أ.٥	١,٠٧ -	٠,٢٨٠
	أنثى	٢,٤٠	٠,٤٩			
المراسل	ذكر	٢,٢٥	٠,٤٤	أ.٥	٢,٨٩	٥,٠٠٠٤
	أنثى	٢,١٦	٠,٤١			
مرحلة ثلاث	ذكر	٢,١٨	٠,٥٦	أ.٥	٢,٦٥ -	٥,٠٠٠٨
	أنثى	٢,٢٨	٠,٥٣			
التقويم الوظيفي	ذكر	٢,٦٨	٠,٣٤	أ.٥	٢,٣١	٥,٠٠١٢
	أنثى	٢,٣٣	٠,٢٧			
التدريس والتقويم الوظيفي معاً	ذكر	٢,٦٧	٠,٣٨	أ.٥	٢,٧٦	٥,٠٠٠٦
	أنثى	٢,٣٣	٠,٢٥			

دالة إحصائية عند $\alpha > 0.05$

سنوات. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية مواجهة الذات تعزى لسنوات خبرة المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مسلل، ٢٠٠٠)، ودراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) اللتين أشارتا إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم وخاصة من كانت خبرتهم أكثر من ٦ سنوات. وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الاقتصاد للتزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد الحر في تعزى لخبرات عدد سنوات الخدمة.

٢. الفروق في درجة معرفة معلني وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد الحر في اصطلاح سنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha > 0.05$ في درجة معرفة معلني التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتقويم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وإستراتيجيات التقويم الوظيفي مجتمعة، وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة $0 \leq$

دلالة إحصائية لمعتبر الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطبوعة وفقاً للاقتصاد المعرفي. ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال في ضوء دراسة (عبد، ٢٠٠٦) انطلاقاً من أن البعد المعرفي هو مكون أساسي في تكوين اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة إلى جانب البعدين الاتفصالي والسلوكي، وعليه يمكن القول إن بعد المعرفة بإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء وتقويم مراجعة الذات لدى المعلمين الذي لم يؤثر فيه متغير الخبرة - سواء كانت أقل من خمس سنوات أم أكثر - أدى دوراً بارزاً، الأمر الذي ترتب عليه تكون اتجاهات غير مكتملة البنية نحو إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي.

أما حول تبرير عدم وجود فروق في درجة معرفة إستراتيجية التقويم (مراجعة الذات) تيمناً لاختلاف سنوات الخبرة، فيمكن القول أن هذه الإستراتيجية تُنفذ من خلال تقويم الذات، ووميذات الطالب، وملف الطالب وهذه الممارسات جميعها تشكل محاور اهتمام المعلم اليومي خلال مسيرته التعليمية في المدرسة، والتي قد يترجمها بعض المعلمين بمعرفة بالواجبات البيتية والواجبات الصفية مما يجعل أثر عامل سنوات الخدمة في التعليم يتساوى في تأثيره على معرفة المعلم بهذه الممارسات.

في المقابل اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (عبد، ٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار (ت) تحسب دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الاحتمال المعرفي	المتوسط الحسابي	خبرة المعلم	نوع التحليل
٠,٠٠١	٣,٣٥ -	٨٠٥	٠,٣٣	٢,٢٤	$\alpha >$	إستراتيجيات التقويم
			٠,٣٧	٢,٢٢	$\alpha \leq$	
٠,٠٤٣	٢,٠٢ -	٨٠٥	٠,٣٥	٢,٣٠	$\alpha >$	المعتمد على الأداء
			٠,٣٧	٢,٣٦	$\alpha \leq$	
٠,٠١٦	٢,٤١ -	٨٠٥	٠,٣٩	٢,٣٩	$\alpha >$	القام والفرقة
			٠,٤١	٢,٤٦	$\alpha \leq$	
٠,٠٠٠	٤,٤٨ -	٨٠٥	٠,٥٢	٢,٢٨	$\alpha >$	للاولاد
			٠,٤٧	٢,٤٤	$\alpha \leq$	
٠,٠٢٦	٢,٢٢ -	٨٠٥	٠,٤٢	٢,١٧	$\alpha >$	الوسائل
			٠,٤٣	٢,٢٤	$\alpha \leq$	
٠,٩٧٧	٠,٠٢ -	٨٠٥	٠,٥٧	٢,٢٢	$\alpha >$	مراجعة الذات
			٠,٥٣	٢,٢٢	$\alpha \leq$	
٠,٠٠٦	٣,٧٥ -	٨٠٥	٠,٣٠	٢,٢٦	$\alpha >$	التقويم الفردي
			٠,٢٢	٢,٣٣	$\alpha \leq$	

تابع الجدول رقم (٧).

البيان	خبرة المعلم	المتوسط الحاصل	الانحراف المعياري	درجات الخبرة	قيمة t-test	مستوى الاحتمال
التدريس والتفهم اقرائي مياً	> ٥	٢,٢٦	٠,٢٨	٨٠٥	٣,٢٦-	٠,٠٠١*
	≤ ٥	٢,٣٣	٠,٣٦			

*دالة إحصائية عند < ٠,٠٥> .

متوقع بسوء الفهم لمعنى التقويم المعتمد على الأداء لدى معلّمي التخصصات الأدبية. لمفهوم تنفيذ هذه الإستراتيجية (من خلال التدريس، والمرضى التوضيحي، والأداء، والحديث، وللمرض، والشكافة أو لعب الدور، والمناقشة أو الملاحظة) قد يجعل البعض منهم يعتقد أنها الأقرب إلى التخصصات الأدبية وأنها أكثر مناسبة للموضوعات الأدبية منها إلى العلمية.

أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الإستراتيجيات ما عدا التقويم المعتمد على الأداء فيمكن تفسيره بأن بعض المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم لديهم معرفة بالإستراتيجيات التدريسية والتقويمية باعتبار أن الإستراتيجيات التدريسية عبارة عن مجموعة أفعال يمارسها المعلم لجعل التعلم أفعال، إضافة إلى أن المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم يميلون إلى استخدام أدوات التقويم الوائقي إلى جانب الاختبارات التقليدية، وهذا من شأنه أن يجعل الفروق في ممارسة الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية تبعاً لتخصص المعلم غير ذات دلالة معنوية.

٣. الفروق في درجة معرفة معلّمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى < ٠,٠٥> في درجة معرفة معلّمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم، ولصالح التخصص الأدبي.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم الوائقي بشكل عام وإستراتيجيات التدريس والتقويم مما تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

وقد تبدو هذه النتيجة عكس الواقع الذي يفترض أن تكون معرفة المعلمين ذوي التخصصات العلمية بالتقويم المعتمد على الأداء أكثر مقارنة بالمعلمين ذوي التخصصات الأدبية كما تؤكد ذلك دراسة كرو (Craw, 2009).

وقد يكون المبرر وراء اختلاف النتيجة لما هو

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف تخصص المعلم

الجدل	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ح	معنى الدلالة
إستراتيجيات التدريس	حسني	٢,٣٠	٠,٣٧	٨٠٥	٠,٣٩٦	٠,٧٢٩
	أدبي	٢,٢٩	٠,٣٦			
العمل على الذات	حسني	٢,٢٧	٠,٤١	٨٠٥	٤,١٠٢ -	٢,٠٠٠
	أدبي	٢,٣٨	٠,٣٢			
المعلم والمدرسة	حسني	٢,٤٠	٠,٤٤	٨٠٥	١,٦١٥ -	٠,١٠٧
	أدبي	٢,٤٥	٠,٣٨			
الملاحظة	حسني	٢,٣٥	٠,٥٣	٨٠٥	١,٣٩٣ -	٠,١٦٤
	أدبي	٢,٤٠	٠,٤٨			
المراسل	حسني	٢,٢٠	٠,٤٦	٨٠٥	٠,٣٠٨ -	٠,٧٥٨
	أدبي	٢,٢١	٠,٤١			
مراجعة الذات	حسني	٢,٢٢	٠,٥٤	٨٠٥	٠,٢٥٤ -	٠,٧٩٩
	أدبي	٢,٢٣	٠,٥٥			
التدريس الفردي	حسني	٢,٢٨	٠,٣٢	٨٠٥	١,٩٠ -	٠,١١٠
	أدبي	٢,٣٢	٠,٣١			
التدريس والتقويم الفردي معاً	حسني	٢,٢٩	٠,٣١	٨٠٥	٠,٨٩٩ -	٠,٣٢٩
	أدبي	٢,٣١	٠,٣٠			

*دالة إحصائية عند $\alpha > 0.05$

١. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات ولتقويم الواقعي بشكل عام، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط

رابعاً: الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم وسنوات خبرته ومجال تخصصه.

لمعرفة الفروق في درجة الممارسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن الجائلات (إستراتيجيات التدريس، إستراتيجيات التقويم الواقعي، إستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمستويات الدراسة على النحو الآتي:

يمكن ملاحظتها بشكل مباشر مقارنة بالإستراتيجيات التي تعد - من وجهة نظرهن - تقليدية. وتتفق نتيجة هذا السؤال في بعض جوانبها مع دراسة (الشرفاء، ٢٠٠٧) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية الإستراتيجية التقوم المعتمد على الأداء لا تختلف باختلاف جنس المعلم. في المقابل فهي تختلف مع نتائج دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتغير الجنس لصالح الإناث في مستوى المجهات معلمي اللغة العربية نحو شكل ومضمون لتأهيج المطورة وفق الاقتصاد المعرفي.

مقداره ٢,١٩، بينما بلغ متوسط الإناث ٢,٠٨. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن الإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقييم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، وإستراتيجيات التدريس والتقييم معاً؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة الإستراتيجيات ذاتها؛ فالإستراتيجيات التي يفتى عليها جانب للملاحظة ظهر فيها الفرق لصالح الإناث وقد يكون الجبرد وراء ذلك حرص المعلمات على استخدام الإستراتيجيات ذات النتائج الملموسة والتي

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار (ت) لمعينة مستظفان للفرضي دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقييم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس	ذكر	٢,٣٠	٠,٣٥	٨٠٥	١,١٦٣-	٠,٥٢٨
	أنثى	٢,٣٠	٠,٣٠			
المعتمد على الأداء	ذكر	٢,١٣	٠,٣٥	٨٠٥	١,٦٥-	٠,١٩٨
	أنثى	٢,٣٤	٠,٣٥			
	ذكر	٢,٣٨	٠,٤٠	٨٠٥	٠,١٠-	٠,٩١٣
	أنثى	٢,٣٨	٠,٣٨			
للملاحظة	ذكر	٢,٣٠	٠,٤٨	٨٠٥	٢,٥٢٢-	٠,٠١٢*
	أنثى	٢,٣٩	٠,٥٠			
التقييم	ذكر	٢,١٩	٠,٤٢	٨١٥	٢,٨٠-	٠,١٠٠*
	أنثى	٢,٠٨	٠,٤٠			
ممارسة الذات	ذكر	٢,١٠	٠,٥١	٨٠٥	٢,٥١٥-	٠,٠٣٩*
	أنثى	٢,١٨	٠,٥٣			
التقييم الفردي	ذكر	٢,٢٣	٠,٢٩	٨٠٥	١,٩٩١-	٠,٠٤٧*
	أنثى	٢,٢٧	٠,٢٩			
التدريس والتقييم وفق صا	ذكر	٢,٢٦	٠,٢٩	٨٠٥	١,٣٥٨-	٠,١١٣*
	أنثى	٢,٢٩	٠,٢٧			

* دلالة إحصائية عند $\alpha > 0,05$

خبرتهم ونصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. وهذا يعني أن الفرق يظهر في ممارسة هذه الإستراتيجية (التقويم المعتمد على الأداء) يكون لنصالح المعلمين الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات.

ومن ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، ٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استغلالاً لأساليب التقويم (التقويم والأسئلة والموضوعة)، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختيارات الكتابية.

كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أشارت إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة ≤ 20 سنة كانوا أكثر استغلالاً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة ≥ 26 سنوات.

في المقابل فإن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

٢. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المصري باختلاف سنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha > 0.05$ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وللتقويم الوالدي بشكل عام، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم، ونصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ 5 سنوات.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال المتعلقة باختلاف درجة ممارسة إستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم مع نتيجة اختلاف درجة معرفتهم لإستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم.

ويمكن تفسير ذلك بأن من يقطن معرفة هذه الإستراتيجية (مراجعة الذات) فإنه يقطن استخدامها، وبالعكس إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لها تبعاً لاختلاف سنوات خبرتهم مقارنةً بوجود فروق في درجة استخدامهم لها تبعاً لسنوات

الجدول رقم (١٠). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.

المجال	خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة ح	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس	\leq	٢,٢٦	٠,٣١	٨٠٥	٤,١٧ ~	٠,١٠٠
	$>$	٢,٣٥	٠,٣٤			
المعلم على الأداء	\leq	٢,٣٠	٠,٣٤	٨٠٥	٠,٧٧ ~	٠,٤٣٧
	\leq	٢,٣٢	٠,٣٥			
	$>$	٢,٣٣	٠,٣٤	٨٠٥	٢,٧٢ ~	٠,١٠٠
	\leq	٢,٤١	٠,٤٧			
المعلم والورقة	\leq	٢,٢٦	٠,٥٢	٨٠٥	٤,١٧ ~	٠,١٠٠
	\leq	٢,٣٩	٠,٤٧			
الملاحظة	\leq	٢,٠٣	٠,٣٧	٨٠٥	٠,٧٧ ~	٠,١٠٠
	\leq	٢,٢٠	٠,٤٧			
المرسل	\leq	٢,١٢	٠,٥٤	٨٠٥	٢,٧٢ ~	٠,٤٧٠
	\leq	٢,١٥	٠,٥١			
مراجعة الذات	\leq	٢,٢٦	٠,٣٧	٨٠٥	٣,٥٢ ~	٠,١٠٠
	\leq	٢,٢٨	٠,٣٠			
التقويم الفردي	\leq	٢,٢٢	٠,٢٥	٨٠٥	٥,٩٩ ~	٠,١٠٠
	\leq	٢,٣١	٠,٢٩			

*دالة إحصائية عند $\alpha < 0.05$

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة المواد العلمية عن المواد الأدبية، فتنفيذ إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (من خلال تقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) من وجهة نظر المعلمين في المواد الأدبية يكون أسهل من تنفيذها في المواد العلمية التي تمتد غالباً على المختبرات العلمية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كرو (Crow, 2009) التي كشفت نتائجها أن معلمي الأحياء يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء بشكل عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص مقارنةً بتدريس استغلالهم لإستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي

٣. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha < 0.05$ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالمعلم والورقة تميز لاختلاف تخصص المعلم، ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم وبشكل عام وإستراتيجيات التدريس والتقويم مما تميز لاختلاف تخصص المعلم.

والورقة) وإستراتيجيات التدريس والتقوم معاً، فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين وبعض النظر عن تخصصاتهم يستخدمون الإستراتيجيات التدريسية المخططة لتحقيق أهدافهم التدريسية في الصفوف المخططة، إضافة إلى ممارستهم لإستراتيجيات التقوم الواقعي القائم على الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات انطلاقاً من أن هذه الإستراتيجيات تقوم معظمها على الملاحظة، والاتصال المباشر من خلال المقابلات ولتوغرات، والتقوم الذات، وملف الطلاب وهي ممارسات يستخدمها المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم ويسكن التقوم للتعلم على الأداء الذي يعتقد بعض المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية أنه خاص بهم كونه يعتمد على العروض ولعب الدور ولناقشة والمناظرة.

«البورتفوليو» (portfolio)، والتقوم الذاتي، والتقوم الأقران. كما تختلف نتيجة هذه السؤاا مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أظهرت أن معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخدماً لأساليب التقوم التقليدية مقارنة بمعلمي التخصصات الأخرى.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى إستراتيجية التقوم بالعلم والورقة التي تعتمد على اختبارات ذات إجابة متقاة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة، واختبارات تحوي فقرات ذات إجابة مصاغة مثل فقرات التكميل، وفقرات الإجابة القصيرة، والأسئلة لقلبية المحددة وحل المسائل. أما حول عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقوم الواقعي (ما عدا التقوم للتعلم على الملاحظة والتعلم

الجدول رقم (١١). نتائج اأخبار رت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقوم وفق الأبعاد الأربعة باختلاف مجال تخصص المعلم.

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الحرية	القيمة ح	معنوي التباين
إستراتيجيات التدريس	علمي	٢,٣٢	٠,٣٢	٨٠٠	٠,١٧	٠,٨٦٥
	أدبي	٢,٣٢	٠,٣٣			
إستراتيجيات التقوم	علمي	٢,٢٨	٠,٣٤	٨٠٠	١,٩٧ -	٠,٠٤٩
	أدبي	٢,٣٣	٠,٣٥			
	علمي	٢,٣٢	٠,٣٨	٨٠٠	٣,٢٦ -	٠,٠٠١
	أدبي	٢,٤١	٠,٣٩			
ملاحظة	علمي	٢,٣٤	٠,٤٠	٨٠٠	٠,٢١ -	٠,٨٢٩
	أدبي	٢,٣٥	٠,٤٩			
ممارسات	علمي	٢,١٠	٠,٤٤	٨٠٠	١,٨٠ -	٠,٠٧٢
	أدبي	٢,١٦	٠,٣٩			
مراجعة الذات	علمي	٢,١٧	٠,٤٩	٨٠٠	١,١٢	٠,٢٦١
	أدبي	٢,١٢	٠,٥٣			

تابع الجدول رقم (١٦).

مستوى	الجهة	درجات	الاختلاف	المؤلف	المصنف	المجال
الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
٠,١٠٩	١,٦٠ -	٨٠٥	-٠,٢٧	٢,٢٣	عربي	التقويم الواقعي
			-٠,٣١	٢,٢٧	عربي	
٠,٢٢٤	٠,٩٨ -	٨٠٥	-٠,٢٦	٢,٢٦	عربي	التقويم الواقعي معاً
			-٠,٢٩	٢,٢٩	عربي	

* دالة إحصائية عند $\alpha > 0.05$

الاستنتاجات

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم استنتاج الآتي:

١- جاءت درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم الواقعي وإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً متوسطة. وكذلك الحال بالنسبة للدرجة ممارستهم لتلك الإستراتيجيات.

٢- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى المجال الكلي لإستراتيجيات التقويم الواقعي والمجال الكلي لإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، ولصالح الإناث.

٣- وجود فروق دالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم بالتواصل ولصالح الذكور.

٤- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم

بالتعلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعة، وإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تميز باختلاف سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ 5 سنوات.

٥- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تميز باختلاف تخصص المعلم، ولصالح التخصص الأدبي.

٦- وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات، وللتقويم الواقعي بشكل عام ولصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

٧- عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية مراجعة الذات، تميز لسنوات خبرة المعلم.

٨- وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء،

لستويات معرفتهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم.
- أن تعقد وزارة التربية والتعليم وعلى مستوى
مديرات التربية المختلفة ندوات لبحث وتقييم مدى
التقدم الذي يحرزه المعلم عند استخدام إستراتيجيات
الاقتصاد المعرفي وذلك من خلال إجراء تقييم قبلي
وبعدي للمشاركين في الندوات.

- أن تتبنى الوزارة فكرة قياس الأثر للتدريب
Impact بمدى حضور المعلم للندوة التدريبية في
إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي
من خلال تطبيق قوائم متابعة المتدرب.

- إجراء المزيد من الدراسات تقييم واقع
الاقتصاد المعرفي في المدارس الأردنية، واتجاهات
المعلمين نحو الاقتصاد المعرفي؛ باعتبار أن الاتجاهات
تتضمن ثلاثة مكونات: معرفية، وانفعالية، وسلوكية.
- إجراء دراسة تجريبية حول إستراتيجيات
التدريس وإستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الاقتصاد
المعرفي ولكن من خلال استخدام أدوات أخرى لقياس
درجة للممارسة كاستخدام للملاحظة بدلاً من الاستبانة.

وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف
تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم
توجد فروق ذات دلالة في بنية إستراتيجيات التقويم
بشكل عام وإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي
معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

الوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من
نتائج؛ أوصت الدراسة بمجموعة توصيات على النحو
الآتي:

- إطلاع وزارة التربية والتعليم للمعلمين لديها
على نتائج هذه الدراسة وخاصة ما يتعلق بدرجة
ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق
الاقتصاد المعرفي. وضرورة التوصية بتفعيل المزج بين
المعرفة والممارسة أثناء تدريب المعلمين على مثل هذه
الإستراتيجيات.

- تكثيف الندوات التدريبية للمعلمين في مجال
أساليب التدريس على وجه العموم، ومجال
إستراتيجيات التقويم على وجه الخصوص من خلال
اقتصاد المعرفة، بحيث يكون هنالك تقييم قبلي

الملحق رقم (١)

المعلم العزيز

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على درجة معرفتك وممارستك لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي، لذا نرجو منكم التعاون والإجابة عن عبارات الاستبيان بأقصى قدر ممكن من الموضوعية، علماً بأن إجاباتكم مستخدم لأغراض البحث العلمي.

- المجلس: ذكر () أنثى ()
- عدد سنوات الخبرة: ٥ سنوات فأقل () أكثر من ٥ سنوات ()
- التخصص الذي تدرسه: علمي () أدبي ()

أولاً: مجال إستراتيجيات التدريس

الترقيم	المهارات	المعرف للمعلم المصالة واستراتيجيات التدريس بالدرجة	المعرف للمعلم المصالة واستراتيجيات التدريس بالدرجة	كثيرة	متوسطة	قليلة
١	أساليب التقييم بالمثل (التقييم من خلال التلميذات)					
٢	مهارات حل المشكلات والاستعداد في التدريس					
٣	مهارات اتخاذ القرار في التدريس					
٤	مهارات الاتصال في التدريس					
٥	مهارات البحث العلمي ككتاب للتدريس					
٦	التفكير النقدي في التدريس					
٧	مهارات التقييم الذاتي لدى المعلم					
٨	مهارات الدراسة لدى المعلم					
٩	مهارات التفكير الخلاق في التدريس					
١٠	التأهيل للمدائل والأدوار للمعلمة					
١١	التخطيط في جميع شؤون حياة المعلم					
١٢	التفهم الشامل بالواجب التخصصي لدى المعلم					
١٣	تدريج الحقائق وتنظيمها في التدريس					
١٤	أساليب التقييم في المخرجات					
١٥	الوسائل المساعدة في التدريس (كتب ومجلات ومطويات)					

ثانياً: مجال أساليب العلوم الواقعي

الرقم	الموضوعات	أحرف للتقديم للمصلة بأساليب العلوم			لمراسم لتقديم للمصلة بأساليب العلوم		
		كيفية	موصلة	حجعة	كيفية	موصلة	حجعة
١٦	التقديم						
١٧	العرض الموضوعي						
١٨	الأداء العملي						
١٩	المناقشة						
٢٠	للمعرض						
٢١	المناقشة/ لب الحوار						
٢٢	للمناقشة/ المناقشة						
٢٣	للمعرض/ وللمناقشة						
٢٤	الإحصاء من مصدر						
٢٥	للمناقشة						
٢٦	التكامل						
٢٧	الإجابة للتسوية						
٢٨	الإجابة للفتنة مسبقاً وحل المسائل						
٢٩	للمناقشة النهائية						
٣٠	للمناقشة المنظمة						
٣١	للمناقشة						
٣٢	الأسئلة والأجوبة						
٣٣	للتقرير						
٣٤	للقوم الفتات						
٣٥	برقيات الطالب						
٣٦	ملف الطالب						

المراجع

العربية، ٢٠٠٥م.

أولاً: المراجع العربية:

الشرفاء، إلياس عبودة الله. مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، ٢٠٠٧م.

علي، فضل. الوطن العربي في سياق مجتمع المعرفة، المؤتمر التاسع لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق، (٢٠٠٣م). الكسواني، حميد. بناء نموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتواءم مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل الأردني. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

محمد، دولا. اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الفتوح. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

مطلل، بلال صابر محسود. أساليب وممارسات تقييم الأداء لبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقاقيلية للعام الدراسي

بطارسة، مودة. بناء برنامج قائم على كتابات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

حشو، رقية عبد الوزاق. مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقييم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الفتوح الثانوية في منطقة نابلس التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٣م.

الدوموري، راشد حماد. الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفّي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لحول الخليج، السنة ٢٤، العدد (٩٠)، ٢٠٠٤م.

رياحنة، محمد سليمان. أثر تدريس وحدات فيزياء طورت وفق الاقتصاد المعرفي على التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية عمان الثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

زياد، عياد. التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق. بيروت: مركز دراسات الوحدة

- Comparison of Teachers Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation». *Journal of Education for Students at Risk*, 7(4) (2002), 407-423.
- Bel, L., Stephenson, P., & O'Connell, A.** «Influence of Experience, Grade Level and Subject Area on Teachers' Assessment Practices». *Journal of Educational Research*, Vol. 91(1998).
- Chuang, W.** «An Innovative Teacher Training Approach: Combine Live Instruction with a Web Based Reflection System (Electronic Version)», *British Journal of Education Technology*, 33 (2002), 229 - 232.
- Craw, K. G.** «Performance Assessment Practices: A Case Study of Science Teachers In A Suburban High School Setting». Doctoral Study, Columbia University, (2009), Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.
- Hargreaves, A.** *Teaching in the Knowledge Society*. New York, published by Teacher college press, (2003).
- Jackson, M.** «Elementary classroom assessment practices: Method, Application, and Influence». Doctoral study, Walden University, Minnesota, USA (2009). Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.
- Lanting, A. Y.** «An Empirical Study of District - Wide K - 2 Performance Assessment Program. Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Results». Dissertation Abstracts, PHD, University of Illinois At Urbana Champaign, USA, (2000).
- Supporting Jordan's Education. ERKKE** Components, Retrieved from <http://www.erkke.ca/?q=node/6> (n.d).
- The World Bank Group [World Bank].** «Constructing Knowledge Societies Direction in Development», Washington DC, Retrieved from <http://www1.worldbank.org/Education/Lifelong-Learning/overview.asp> on 20 - 12 - 2009.
- Van Weert, T.** Lifelong learning in knowledge society: Implications for education. In T. J. van Weert (Ed.), *Education and the knowledge society: Information technology supporting human development* (pp. 15 - 25). Boston: Kluwer Academic Publishing (2005).
- ١٩٩٨/١٩٩٩. رسالة ماجستير غير منشورة.
- جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٠م.
- مؤنن، هني. دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المصري، رسالة العلم، المجلد ٤٣، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢ - ٢١.
- وزارة التربية والتعليم. استراتيجيات التطوير وأدواته: الإطار النظري. الأردن: إدارة الامتحانات والاختبارات: مديرية الاختبارات، ٢٠٠٤م.
- _____، الإحصاءات التربوية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. عمان: دن، ٢٠٠٩م.
- _____، المبادرة الملكية لتطوير التعليم ورقة مستمدة من الموقع: <http://www.moe.gov.jo/school/Qatraneh/sub3.htm>
- _____، دليل التدريب (نسخة أولية). الأردن: إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، ملحقية التدريب التربوي، ٢٠٠٥م.
- _____، دليل المعلم: لمبحث اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، العلوم، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، علوم الأرض والبيئة، الحاسوب. الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية، ٢٠٠٥م.
- لائحة: المراجع الأجنبية:

Knowledge of Instruction and Evaluation Strategies Based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and Practicing these Strategies as Perceived by Ministry of Education Teachers in Jordan

* Haidar I. Zaza; ** Mustafa Q. Hattat; *** Mohammed A. Al - qutah

**Assistant Professor, Educational Dept, The University of Jordan
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code: 11942
E - mail: haidar@ju.edu.jo*

***Assistant Professor, Educational Dept, Al - Balqa Applied University
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code: 962103
E - mail: mustafa_hattat@yahoo.com*

****Associate Professor, Educational Foundation & Administration Dept, The University of Jordan
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code: 11942
E - mail: Mo.qutah@ju.edu.jo*

(Received 21/1/1430H, accepted for publication 9/11/1431H.)

Key words: Knowledge & Practicing, Knowledge Economy, Instruction & Evaluation Strategies, Assessment Practices.

Abstract. This study aimed at showing Knowledge of instruction and evaluation strategies based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and practicing these strategies by Ministry of Education Teachers in Jordan. The sample consists of 807 teachers (435 male, 372 female) were selected randomly by cluster sampling. The findings revealed that the degree of teacher Knowledge and practicing of instruction and evaluation strategies is moderate. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to sex and experience favored to female and teachers who have 5 years and more. But there were no statistical differences in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to experience favored to teachers who have 5 years and more. However, there were no statistical differences in the total degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization and sex.

تتبع الرخص «حكمه وصورة»

وليد بن علي بن عبد الله الحسين

الأستاذ المشارك بـ قسم أصول الفقه في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم

القصيم - بريادة، المملكة العربية السعودية، ص.ب. وأصل AV50 خطوط الروال

E-mail: walid517@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٢/٢٢هـ، وقبل للنشر في ١٤٣١/٢/٢٣هـ)

الكلمات المفتاحية: تتبع الرخص، حكم تتبع الرخص، صورة تتبع الرخص.

ملخص البحث: قد كثرت في هذا الزمان الذين يتبعون رخص المتأخرين بحثاً عن تسهيل الأقوال وأخفها، وقد تناولت

هذا البحث وفق ثلبيات الآتية:

- البحث الأول: في بيان معنى تتبع الرخص.
- البحث الثاني: في بيان حكم تتبع الرخص، ذكرت الأقوال في المسألة، وأدلة كل قول، والفرج.
- البحث الثالث: في بيان مشأ الخلاف في تتبع الرخص، وقسمته إلى ثلاثة مطالب هي: حكم الالتزام بمنع، وحكم الانتقال بين المنع، وحكم التلقيق.
- البحث الرابع: في بيان صورة تتبع الرخص، ولية مطلبان: الأول ذكرت فيه صورة تتبع الرخص عند المتشي.
- والثاني في صورة تتبع الرخص عند المتشي.
- البحث الخامس: في بيان موقف المستفتي من تمارض الفتوى، ومتى يجوز له أن يتخير بينها.
- البحث السادس: في بيان حكم استفتاء من عرف بالفتوى بالقول الأسهل.
- وفي الخاتمة: أوجزت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

مقدمة

إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده

ورسوله، أما بعد:

إن الحمد لله حمدته، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله

فقد أصبح الأخذ بالرخص الشرعية في هذا

من شؤور أنفسنا، ومن سيئات أفعالنا، من يهده الله

الزمان حديث العصر، ومحل سؤال عند كثير من

فلا مضل له، ومن يضل فلا هادي له، وأشهد أن لا

مع تيسر الوصول إلى المفتين، وبروز من هو ليس أهلاً للفتوى في قنوات الإعلام المتوفرة.

ثانياً: إن الموضوع لم يفرد ببحث مستقل حسب علمي، فقد تناول الأصوليون حكم تتبع الرخص عند بعضهم موضوعات الاجتهاد والتقليد، دون بيان للصورة التي تمد من تتبع الرخص.

وأما الدراسات المعاصرة فلم أجد حسب ما اطلعت عليه من أفرد هذه المسألة ببحث مستقل، لاسيما فيما يتعلق ببيان صور تتبع الرخص عند المفتي والمستفتي، مما يؤكد أهمية بحث هذه المسألة، وبيان موضع الاتفاق والاختلاف، وبيان صورها، وما يتعلق بها، أو يثني عليها من مسائل.

فهذا البحث يهدف إلى بيان حكم تتبع رخص المذاهب، ومعرفة الصور التي يوصف فاعلها بأنه متبع للرخص، وأحكام المسائل المتعلقة بتتبع الرخص.

خطة البحث

تضمنت خطة البحث ستة مباحث، وخاتمة، كالآتي:

- البحث الأول: معنى تتبع الرخص.
- البحث الثاني: حكم تتبع الرخص: وفيه ثلاثة مطالب:
 - المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
 - المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
 - المطلب الثالث: الترجيع.
- البحث الثالث: منشأ الخلاف في تتبع الرخص:

الناس، والتبس على كثير منهم، فكثر في هذا الزمن المتبحرون لرخص العلماء متبعين في ذلك ما تهواه نفوسهم، ويعتبرون هذا ديناً، فتجد أحدهم يأخذ بأسر الأقوال وأهونها على نفسه دون أن يستند إلى دليل شرعي، وتراه يأخذ بقول ذلك العالم في تلك المسألة؛ لأن قوله أخف الأقوال وأسهلها، ومخالفه في مسائل أخرى كثيرة؛ لأنها لا توافق هواه، وتجهّد من يستغني في المسألة الواحدة منين عدة، حتى يجد القول الذي يوافق هواه، لاسيما مع كثرة المفتين، وسهولة الاتصال بهم، فأصبح الحاكم عند هؤلاء هو ما تهواه نفوسهم، وليس اتباع الدليل الشرعي، فانتهاك الحرم، وترك الواجب، تعلقاً برخص زائفة.

وربما احتج أحدهم بأنه أخذ بهذا القول متبعاً لرأي من أفتاه في المسألة، وأن هذا هو فرضه، مع أنه في حقيقة أمره متبع لهواه، حيث اتبع الحكم الموافق لما تهواه نفسه، وليس هذا الأمر حليماً بل هو قبيح، فمن الشروط التي اشترطها بعض الأصوليين في بعض المسائل عدم تتبع رخص المذاهب.

وليس تتبع الرخص مختصاً بالمستفتي، بل قد يقع من المفتي، فوجد من يتساهل في الفتوى، فيبني بأسهل الأقوال دون التزام بالانصاف الشرعي، ومن يلتقط الآراء الشاذة، ويتبنى الأقوال المجهورة.

وبما حدثني إلى بحث هذا الموضوع ما يأتي:
أولاً: أهمية الموضوع كما سبق، نظراً لكثرة وقوعه بين الناس، وانتشاره في الوقت المعاصر، سيما

٣- عزوت الآيات القرآنية إلى سورها مبنياً

وفيه ثلاثة مطالب :

- ١ - المطلب الأول : حكم الالتزام بمذهب معين.
- ٢ - المطلب الثاني : حكم الانتقال بين المذاهب.
- ٣ - المطلب الثالث : حكم التلخيص بين المسائل.
- ٤ - المبحث الرابع : صور تتبع الرخص : وفيه مطلبان :
- ٥ - المطلب الأول : صور تتبع الرخص عند المفتي.
- ٦ - المطلب الثاني : صور تتبع الرخص عند المستفتي.
- ٧ - المبحث الخامس : موقف المستفتي من تعرض الفتوى : وفيه ثلاثة مطالب :
- ٨ - المطلب الأول : الأقوال في المسألة.
- ٩ - المطلب الثاني : أدلة الأقوال في المسألة.
- ١٠ - المطلب الثالث : الترجيح.
- ١١ - المبحث السادس : استفتاء من عرف بالفتوى بالأسهل.
- ١٢ - الخاتمة.
- ١٣ - فهرس المصادر والمراجع.

المبحث الأول

معنى تتبع الرخص

مصطلح تتبع الرخص يتكون من لفظين هما :
 الأول : تَتَّبَعَ : وهو مصدر للفعل تَبَعَ ، يقال : تَبَعَ قَبْماً وَتَبْئِماً ، ويطلق التَّبَعُ في اللغة على التَّلَوِّ والقَفْوِ ، يقال : تَبِعْتُ فلاناً إذا تلوته ولحقته ، وتَبَّعَ الأمر بمعنى طلبه وسار في أثره ،

سرت في كتابة البحث وفق المنهج الآتي :

- ١ - لغت بمجمع المادة العلمية من مصادر الأصلية.
- ٢ - عرفت بالمصطلحات الواردة في البحث وفقاً للمنهج العلمي.

وتتبع الشيء: تَتَّبَعَهُ مَتَّبِعًا لَهُ^(١).

ويطلق التَّبَعُ على تَطَلُّبِ الشيء والمسور في آخره، والتَّبَعُ في مهلة، يقال: فلان يتَّبَع مساوئ فلان، بمعنى يستقصي في البحث عن مساوئه وعيوبه^(٢).

الخاص: الرَّخْص: وهي جمع رخصة، وتطلق في اللغة على السهولة واليسر، والرخصة في الأمر خلاف التشديد^(٣).

وعرف الأصوليون الرخصة في الاصطلاح بتعاريف عدة، وهي متقاربة في المعنى، ومن أبرزها تعريف ابن السبكي^(٤)، وهو: الحكم الشرعي الذي تشير إلى سهولة لغيره مع قيام السبب للحكم الأصلي^(٥). مصطلح تتبع الرخص:

مصطلح تتبع الرخص من المصطلحات التي

تحتاج إلى تحري وبيان، لبيان حقيقة التتبع للرخص الذي فسَّه بعض الأصوليين.

وقد عرف الأصوليون مصطلح تتبع الرخص: بأن يأخذ من كل مذهب ما هو الأسهل عليه فيما يقع من المسائل^(٦).

ويؤخذ على هذا التعريف أنه قصر تتبع الرخص على المستثنى، وتتبع الرخص يصدر عن المفتي، ومن المستثنى.

ويمكن تعريف تتبع الرخص ليشمل المفتي والمستثنى، فأقول هو:

«الأخذ بأيسر الأقوال دون مستثنى شرعي».

شرح التعريف:

(الأخذ): أي بأن يأخذ ويعتد به، ويقع ذلك

من المفتي، ومن للمستثنى.

(بأيسر الأقوال): أي أخف الأقوال وأسهلها.

(دون مستثنى شرعي): أي دون أن يكون

اعتباره للقول والأخذ به لموجب شرعي، من ترجيح، أو تقليد معتبر، وإنما كان الأخذ به منبياً على اتباع الهوى، أو بقصد التشهي، أو غير ذلك من الأسباب.

فتبين بهذا أن حقيقة تتبع الرخص تطلق على من يكون سبب اعتباره للقول هو لكونه أيسر الأقوال وأخفها، دون اعتبار موجب شرعي، من ترجيح، أو

(١) ينظر: ابن فارس، ص ١/٣٦٧ (تبع)، الرازي، ١٤١٦هـ، ص ٤٥ (تبع).

(٢) ينظر: ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧/٨ - ٢٨ (تبع).

(٣) ينظر: ابن فارس، ص ٢/٥٠٠ (رخص)، وابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٠/٧ (رخص).

(٤) أبو نصر عبد الوهاب بن علي بن عبد الكلال، الشافعي، السبكي نسبة إلى قرية سبك بمصر، ولد بالقاهرة سنة ٧٧٧هـ، ومن مؤلفاته: جميع الجوامع، والإيضاح في شرح المنهاج، ودرع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، والأشياء والتفكير، ومنع افتراع على جميع الجوامع، توفي سنة ٧٧١هـ. ينظر: ابن الصمد، ١٣٩٩هـ، ٢/٢٠٩؛ وبقا، ١٤١٤هـ، ٤٩/١.

(٥) ينظر: ابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص ٦٥.

(٦) ينظر: الزركشي، ص ٦/٣٢٥؛ وابن سبيل الحاج،

١٤١٧هـ، ٣/٤٦٩؛ وابن السبكي، ١٤١٨هـ، ٢/٦١٧؛

والجمني، ١٤٢٢هـ، ص ٤٦٠.

تقليد معتبر، وإنما يقصد الأخذ بالأسهل بانتقاء أخف الأقوال، فهو بهذا يكون متبعاً لما تهوؤ نفسه، ولذا عبر الفزائلي^(٧) بلفظ التقاطع حيث قال: «تخبر أطيب المذاهب، وأسهل المطالب بانتقاء الأخف، والأهون من مذهب كل ذي مذهب، حال»^(٨).

ولفظ التبع يدل على مبالغة للتبع للرخص في البحث عن أيسر الأقوال والأخذ به، وأن هذا هو دأبه ودينه في جل أو أغلب المسائل، لأن لفظ التبع في اللغة يدل على المبالغة في استقصاء الشيء، والبحث عنه.

ولا يدخل في تتبع الرخص الأخذ بالرخصة المشروعة، والتي عرفها الأصوليون بقولهم: «ما شرع لعنف شاق، استثناء من أصل كلي يقتضي المنع»^(٩)، كالتيمم، والنسح على الخفين، وأكل الميتة للمضطر، ونحوها، مما خلافاً بين العلماء في الأخذ بها إذا توفرت الشروط، وانتفتح لمواقع.

وللأخذ بالقول الأخف صور عدة، منها ما هو جائز، ومنها ما هو محرم، سيأتي بيانها.

(٧) أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الفزائلي، الشافعي، ولد بطوس سنة ٤٥٠هـ، ومن مؤلفاته: إحياء علوم الدين، والمصنف، والمنقول، وشفاء القليل، وأساس القياس، والوجيز، توفي سنة ٥٠٥هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ١١٠/٤، والبغلي، ١٣٨٧هـ، ١٧٩/٦، والزركلي، دت، ٢٢/٧.

(٨) الفزائلي، ١٤٠٠هـ، ص ٤٩٤.

(٩) الشافعي، ١٤١٥هـ، ٣٦٨/١.

المبحث الثاني

حكم تتبع الرخص

وفيه ثلاثة مطالب:

■ المطلب الأول: الأقوال في المسألة.

■ المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.

■ المطلب الثالث: الترجيح.

المطلب الأول: الأقوال في المسألة

اختلف الأصوليون في حكم تتبع الرخص على قولين:

القول الأول: تحريم تتبع الرخص.

وقال بهذا القول جمهور الأصوليين، من المالكية^(١٠)، والشافعية^(١١)، والحنابلة^(١٢).

ونقل ابن عبد البر^(١٣) الإجماع على ذلك، فقد

(١٠) ينظر: الشافعي، ١٤١٥هـ، ٥١٠/٤.

(١١) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٤/٥، والفزائلي،

١٤٠٠هـ، ص ٤٩٤، وابن السبكي، ١٤٢١هـ،

ص ١١٣، والزركلي، دت، ٣٢٥/٦.

(١٢) ينظر: آل تيمية، دت، ص ١٥١٨، وابن مفلح (شمس

الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٧٣/٤، وابن النجاشي، ١٤٢٢هـ،

ص ١٦٨، وابن التيجل، ١٤١٣هـ، ٥٧٧/٤.

(١٣) أبو حمزة يوسف بن هبة بن محمد بن هبة البرقي،

المالكي، ولد بقرطبة سنة ٣٦٨هـ، ومن مؤلفاته: التمهيد

لما في اللؤلؤ من اللساني والأسانيد، والاستبصار، وجامع

بيان العلم وفضله، توفي سنة ٤٦٣هـ. ينظر: البجلي،

١٤١٣هـ، ١٥٣/١٨، وابن قرقون، ١٤١٧هـ، ص ٤٤٠.

كلما وجد رخصة في ملهيه عمل بها، ولا يعمل
بغيرها في ذلك الملّه، بل هذه القطة زندقة من
فاعله، فإن القائل بهذه الرخصة في هذا الملّه، لا
يقول بتلك الرخصة الأخرى^(٢٠).

واختلف القائلون بتحريم تتبع الرخص في
تسبيقه، فلهب الإمام أحمد في رواية، ويحيى
القطان^(٢١)، إلى تسبيق المتبع للرخص، حيث قال ابن
ثيمية: «إذا جَوَّزَ للعالم أن يقلد من شاء، فالذي يلد
عليه كلام أصحابنا وغيرهم أنه لا يجوز له أن يتبع
الرخص مطلقاً، فإن أحمد أثر مثل ذلك من السلف
وأخبر به، فروى حيداه بن أحمد عن أبيه قال:
سمعت يحيى القطان يقول: لو أن رجلاً عمل بكل
رخصة، يقول أهل المدينة في السماء، يعني في الغناء،
ويقول أهل الكوفة في التبيذ ويقول أهل مكة في المنعة
لكان فاسقاً»^(٢٢).

شمل العالمي الصرف، ومن لم يبلغ درجة الاجتهاد على
الصحيح، لأنه عالمي في معرفة ما يوجب الحكم. ينظر:
الباسي، ١٤٥٩هـ، ص ١٦٣٥، والقسراي، ١٣٩٣هـ،
ص ١٤٤٤، وابن جزى، ١٤١٤هـ، ص ٤٥٥، والبندي،
١٤١٦هـ، ٣٩٠٩/٨، والرهوني، ١٤٢٢هـ، ٢٩٣/٤.

(٢٠) المرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩/٨.

(٢١) أبو سعيد يحيى بن سعيد بن فروخ البصري القطان مولى بني
ثيم، كان محدثاً، ولد سنة ١٢٠هـ، روى عنه الإمام أحمد
وقال عنه: «ما رأيت بمحيى مثل يحيى القطان»، توفي سنة
١٩٨هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٧٥/١٥، وابن
الصاد، ١٣٩٩هـ، ٣٥٥/١.

(٢٢) كل ثيمية، دت، ص ٥١٩-٥١٨.

نقل عن سليمان التيمي^(٢٣) أنه قال: «لو أخذت
برخصة كل عالم، اجتمع فيك الشر كله»، قال
ابن عبد البر: «هنا إجماع لا أعلم فيه خلافاً»^(٢٤).

وذكر أبو المظفر السمعاني^(٢٥) أن لتسهيل لطلب
الرخص متجوز في دينه، تمتد حق الله - عز وجل -^(٢٦)،
ووصف المرداوي^(٢٧) من يفعل ذلك بالزندقة، حيث
قال: «يصرف على العالمي»^(٢٨) تتبع الرخص، وهو أنه

(٢٤) أبو المظفر سليمان بن طرخان التيمي البصري، نزل في بني
ثيم فتول له: التيمي، ولد سنة ٤٦هـ، كان محدثاً، وهو
من التابعين الكبار، توفي بالبصرة سنة ١٤٣هـ. ينظر:
الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٩٥/٦، وابن الصاد، ١٣٩٩هـ،
٢١٢/١.

(٢٥) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢، وقد وردت الحظية دعوى
الإجماع. ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٢٦) أبو المظفر منصور بن محمد بن حيداه الجار المروزي السمعاني،
الحنفي ثم الشافعي، ولد بمرو في حرسان سنة ٤٢٦هـ،
ومن مؤلفاته: قواعد الأئمة في أصول الفقه، وتفسير القرآن
الكريم، توفي سنة ٤٨٩هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ،
١١٤/١١٤، والزركلي، دت، ٢٤٣/٨.

(٢٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٣/٥.

(٢٨) أبو الحسن علي بن سليمان بن أحمد المرداوي نسبة إلى بلدة
دمرباء في فلسطين، الهندسي، الحنفي، ولد سنة ٨١٧هـ،
ومن مؤلفاته: تحرير الملول وتلخيص الأصول، وتلخيص شرح
التحجير، والإيضاح في معرفة الرابح من الخلاف، وتلخيص
للشيع في غير أحكام الفتن، وتصحيح الشروع، توفي سنة
٨٨٥هـ. ينظر: السخاوي، دت، ٢٢٥/٥، وابن الصاد،
١٣٩٩هـ، ٣٤٠/٧، والبندي، ١٣٨٧هـ، ٢٣٦/١.

(٢٩) العالمي: هو الذي لا يعرف طرق الأحكام، حيث قسم
الأصوليون الناس إلى قسمين: علماء، وعامة، والعالمي

لأنه ترك ما هو الحكم عنده واتبع الباطل، أو يكون هامياً، فأقدم على الرخص من غير تقليد، فهذا أيضاً فاسق؛ لأنه أحلّ بفرضه وهو التقليد، فأما إن كان هامياً قلّدت في ذلك لم يفسق؛ لأنه قلّد من يمسوخ اجتهاده^(٢٨).

وتعقب ابن مفلح كلام القاضي، وقال: وفيه نظره^(٢٩).

وحمل الحنفية القول بتضييق المتبع للرخص على من يمتنع له من ذلك بما لم يقل بمجموعه بجتهده^(٣٠).

وفي رواية عن الإمام أحمد أن المتبع للرخص لا يفسق^(٣١)، وقال بها ابن أبي هريرة^{(٣٢)(٣٣)}.

انقول الثاني: جواز تتبع الرخص.

وقال بهذا بعض الحنفية^(٣٤).

ويقول ابن مفلح^(٣٥): «ولا يجوز للعامي تتبع الرخص، وذكره ابن عبد البر إجماعاً، وفسق عند أحمد، والقطان، وغيرهما^(٣٦)».

ويقول ابن التيجار^(٣٧): «ويفسق به، أي بتبع الرخص؛ لأنه لا يقول بإباحة جميع الرخص أحد من علماء المسلمين، فإن القائل بهذه الرخصة في هذا المذهب، لا يقول بالرخصة التي في غيره^(٣٨)».

وحمل القاضي أبو يعلى^(٣٩) تفسير الإمام أحمد لتتبع الرخص على المتأول، أو للتقليد، فقال: وهذا محمول على أحد وجهين: إما أن يكون من أهل الاجتهاد ولم يؤده اجتهاده إلى الرخص، فهذا فاسق؛

(٢٣) أبو حنيفة محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج القاسمي، النمشقي، الحنبلي، ولد سنة ٧٠٨هـ، ومن مؤلفاته: أصول الفقه، والفتاوى، والآداب الشرعية، توفي بالصالحية سنة ٧٦٣هـ. ينظر: ابن مفلح (يوهان الدين)، ١٤١٠هـ، ٥١٧/٢؛ وابن حجر، ١٣٩٢هـ، ٣٠/٥.

(٢٤) ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٣/٤.

(٢٥) أبو بكر محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفتوشي المصري الحنبلي، الشهير بابن التيجار، ولد بالقاهرة سنة ٨٩٨هـ، ومن مؤلفاته: شرح الكوكب المنير، ومنتهى الزينات في جمع المتبع مع التتبع، توفي سنة ٩٧٢هـ. ينظر: ابن حميد، ١٤١٦هـ، ٨٥٤/٢؛ وكحلان، ١٣٨٠هـ، ٢٧٦/٨.

(٢٦) ابن التيجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٧/٤.

(٢٧) أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف بن أحمد بن القراء البغدادية، الحنبلي، ولد ببغداد سنة ٣٨٠هـ، ومن مؤلفاته: الفتنة في أصول الفقه، وأحكام القرآن، والخلاف الكبير، وغيرها كثير، توفي سنة ٤٥٨هـ. ينظر: الصفدي، ١٤٢١هـ، ١٧/٣؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٠/٦.

(٢٨) كاتر تيمية، دت، ص ١٩٩.

(٢٩) ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤.

(٣٠) ينظر: البهاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣.

(٣١) ينظر: ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤؛ وابن التيجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٨/٤.

(٣٢) أبو علي الحسين بن الحسين البغدادي الشافعي، كان قاضياً، ومن مؤلفاته: التصديق الكبير على مختصر الزيني، توفي سنة ٣٤٥هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٢٠/٢؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٣٥٨/١.

(٣٣) ينظر: الزركشي، فت، ١٣٥٥/٦؛ والرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩١/٨؛ وابن التيجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٩/٤.

(٣٤) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والأصاري، ١٤٢١هـ، ١٧/٣؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٠/٦.

يقول ابن أمير الحاج^(٣٦): «ويستخرج منه، أي من كونه كمن لم يلتزم، جواز اتباعه رخص المذهب، أي أخذه من كل منها ما هو الأهلون، فيما يقع من المسائل»^(٣٧).

واشترط الحنفية لجواز تتبع الرخص ألا يكون للتلبي، كأن يعمد الحنفي بالشطرنج على رأي الشافعي، قصداً إلى اللهو^(٣٨).

= ١٤١٨هـ، ٢٠٠٧م.

نسب ابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص ١٢٣ القول بالجواز إلى أبي إسحاق الروزي، وتقب هذا أبو زهرة العراقي حيث قال: «ولمّا قلّه المصنف عن أبي إسحاق من جواز تتبع الرخص نظراً، بقي الرافعي عنه أنّه يفسق بتبّع الرخص، وعن ابن أبي مريم لا يفسق، وكذا حكاه عنهما الحنطلي في فتاويه، فكانه انعكس مذهب أبي إسحاق على المصنف». أبو زهرة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٦/٣. وقال جلال الدين المحلي، «الظاهر أن هذا النقل عنه سهو؛ لما روي عنه القول بتسقيفه». ابن السبكي، ١٤١٨هـ، ٦١٧/٢. وقال المرادوي: «وقيل عن أبي إسحاق جوازه، لكن قلبي في فتاوى الحنطلي عنه أنّه قال: من تبع الرخص فسق». المرادوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩٠/٨.

(٣٥) محمد بن محمد بن محمد بن حسن بن علي بن سليمان الحنطلي، الحنطلي، ويعرف بابن أمير الحاج، ولد بطلب سنة ٨٢٥هـ، ومن مؤلفاته: التلويح والتبصير في شرح غرر ابن الجهم، توفي سنة ٨٧٦هـ. ينظر: السخاوي، دت، ٢١٠/٩؛ وابن الصبّا، ١٣٩٩هـ، ٣٢٨/٧، وكحالة، ١٣٨٠هـ، ٢٧٤/١١.

(٣٦) ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣.

(٣٧) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة

أولاً: أدلة القول الأول:

استدل القائلون بتحريم تتبع الرخص بالآتي:

الدليل الأول: قوله تعالى: ﴿فَلَنْ تَرْضَى عَنْهُ فِرْعَوْنُ قَرْحَةً إِلَى اللَّهِ وَكَرْشُولٍ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ﴾ (قصص: ٥٩).

وجه الاستدلال: إن الله - عز وجل - أمر عند التنازع والاختلاف بالرد إلى الله ورسوله، واختيار أحد الأقوال بالهوى والشهوى مضاداً للملك^(٣٨).

يقول الشاطبي^(٣٩): «فإن في مسائل الخلاف ضابطاً قرآنياً ينفي اتباع الهوى جملةً، وهو قوله تعالى: ﴿فَلَنْ تَرْضَى عَنْهُ فِرْعَوْنُ قَرْحَةً إِلَى اللَّهِ وَكَرْشُولٍ﴾ (قصص: ٥٩)، وهذا المقلد قد تنازع في مسألته مجتهدان، فوجب ردّها إلى الله والرسول، وهو الرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهو أبعد من متابعة الهوى والشهوة، فاختاره أحد المذهبين بالهوى والشهوة مضاداً للرجوع إلى الله والرسول»^(٤٠).

الدليل الثاني: إن تتبع الرخص يفضي إلى مفاسد عظيمة، منها:

(٣٨) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤.

(٣٩) أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الترنطلي، المالكي، الشاطبي، ومن مؤلفاته: المواقفات في أصول الشريعة، والاحتصام، والإفادات والإنشادات، توفي سنة ٧٩٠هـ. ينظر: غزالي، ١٣٤٩هـ، ص ٣٣١؛ والزركلي، دت، ٧٥/١.

(٤٠) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤.

المذهب يحرر لا محالة إلى اتباع الفاضل تارة، والمفضول أخرى^(١٧).

ثانياً: أدلة القول الثاني:

استدل المجيزون باتباع الرخص بالآتي:

الدليل الأول: إن في اتباع الرخص طلباً لليسر والسهولة، وقد جاءت الشريعة باليسر، ومن النصوص التي تدل على يسر الشريعة وسماحتها:

١ - قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ﴾ (البقرة: ١٨٥).

٢ - قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمُ الْفَقِيرَ مِنْ حَرْجٍ﴾ (الحج: ٧٨).

٣ - قول عائشة - رضي الله عنها -: (ما خير رسول الله صلى الله عليه وسلم بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إلماً)^(١٨).

وجه الاستدلال: إن هذه الآية تدل على أن الشريعة مبنية على التيسير، ومن التيسير تتبع الرخصة، والأخذ بأخف الأقوال^(١٩).

١ - الاستهانة بالدين وحل رباط التكليف، لأن المتبع للرخص إنما يتبع ما تشبهه نفسه، وقد ذكر الشاطبي أن من مقاصد الشريعة إخراج الإنسان من الاتقياء للهوى^(٢٠).

٢ - الانسلاخ من الدين، لأن المتبع للرخص يترك اتباع الدليل إلى اتباع خلاف، وأكثر المسائل الفقهية تختلف فيها، فما من محرم إلا ويوجد خلافاً من يقول بإباحته.

٣ - مخالفة ما يعتقد، لأن المتبع للرخص يترك ما يعتقد أنه الموافق للحليل، أو تقليد الأعلام والأفضل، إلى غيره، من أجل اتباع الأسول والأخف^(٢١).

يقول الغزالي: «تخير أطيب الملهب، وأسهل المطالب، بالتقاط الأخف والأهون من ملهب كل ذي ملهب، محال لأمرين:

الأول: أن ذلك قريب من التمني والتشهي، وسيتمتع الحرق على الواقع، فينسل عن معظم مضائق الشرع بأحاد التوسعات التي انفقت الأمة في أحاد القواعد عليها.

الثاني: أن اتباع الأفضل متعتم، وإذا اعتقد تقدم واحد تعين عليه اتباعه، وترك ما عداه، وتخير

(١٧) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٢/٢٦٩.

(١٨) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤/٥١٣-٥١٤. وفتاوى رشدي، ص ٦/١٣٢٤، والبناني، ١٤١٨هـ، ٦٦٧/٢.

(١٩) القرطبي، ١٤٠٠هـ، ص ٤٩٤.

(٢٠) رواد البخاري، ١٤١٩هـ، ص ٦٨٢، ج ٢ (٣٥٦٠) في كتاب اللقائ، باب: صفة النبي - صلى الله عليه وسلم -، ورواه مسلم، ١٤١٢هـ، ٤/١٨١٣، ج ٢ (٢٣٢٧) في كتاب الفضائل، باب: ما بعته - صلى الله عليه وسلم - للكلام واختاره من المباح أسأل الله، ينظر: القرطبي، ١٤١٦هـ، ١/١٣٩٥، وابن أسير الحاج، ١٤١٧هـ، ٣/٤٦٩، والأصمري، ١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

نوقش الاستدلال: إن هذه الأدلة تدل على أن التيسير من مقاصد التشريع، وهذا لا نزاع فيه، لكن لا يُسلم بأن تتبع الرخص من التيسير، لأن التيسير للورد في الشرع هو الذي لا يتعارض مع أصول الشريعة، وليس تتبع الرخص واختيار الأسهل من الأقوال، فثبتت من أصول الشريعة؛ لأن تتبع الرخص ميلٌ مع أهواء النفوس، وقد جاءت الشريعة بالنهي عن اتباع الهوى، فكون الشريعة مبنية على التيسير لا يعني جواز التشهي والاختيار بين الأقوال؛ لأن ذلك يهضم الدين^(٤٦).

الدليل الثاني: إن الأخذ بالقول الأخف لا يمنع منه مانع شرعي، فلإنسان أن يسلك الأخف عليه إذا كان له إليه سبيل^(٤٧). يقول السرخسي^(٤٨): «إذا أخذ العاصي في كل مسألة يقول مجتهد، قوله أخف عليه، لا أعلم ما يمنع من هذا، من النقل، أو العقل، وكون الإنسان يتبع ما هو أخف على نفسه، من قول مجتهد، مسوغ له الاجتهاد، ما علمت من الشرع نهي عليه^(٤٩)».

نوقش الدليل: إن هذه الأدلة تدل على أن التيسير من مقاصد التشريع، وهذا لا نزاع فيه، لكن لا يُسلم بأن تتبع الرخص من التيسير، لأن التيسير للورد في الشرع هو الذي لا يتعارض مع أصول الشريعة، وليس تتبع الرخص واختيار الأسهل من الأقوال، فثبتت من أصول الشريعة؛ لأن تتبع الرخص ميلٌ مع أهواء النفوس، وقد جاءت الشريعة بالنهي عن اتباع الهوى، فكون الشريعة مبنية على التيسير لا يعني جواز التشهي والاختيار بين الأقوال؛ لأن ذلك يهضم الدين^(٤٦).

الدليل الثاني: إن الأخذ بالقول الأخف لا يمنع منه مانع شرعي، فلإنسان أن يسلك الأخف عليه إذا كان له إليه سبيل^(٤٧). يقول السرخسي^(٤٨): «إذا أخذ العاصي في كل مسألة يقول مجتهد، قوله أخف عليه، لا أعلم ما يمنع من هذا، من النقل، أو العقل، وكون الإنسان يتبع ما هو أخف على نفسه، من قول مجتهد، مسوغ له الاجتهاد، ما علمت من الشرع نهي عليه^(٤٩)».

يقول الشاطبي: «إن أحكام الشريعة تشتمل على مصلحة كلية في الجملة، وعلى مصلحة جزئية في كل مسألة على الخصوص، أما الجزئية فما يعرب عنها كل دليل لحكم في خاصته، وأما الكلية فهي أن يكون كل مكلفوا تحت قانون معين من تكاليف الشرع، في

(٤٦) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١١/٤.

(٤٧) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٩٩/٣، والأصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٤٨) أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، نسبة إلى بلدة سرخس في خراسان، ومن مؤلفات: أصول السرخسي، واليسوط، وشرح السير الكبير، توفي سنة ٤٩٠هـ. ينظر: ابن الصناد، ١٣٩٩هـ، ٣٦٧/٣، والزركلي، ص ٣١٥/٥.

(٤٩) السرخسي، ١٤٠٦هـ، ٢٥٨/٧.

(٥٠) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢.

بتحريم تتبع الرخص إذا كان للطهي، فقال الأنصاري^(٥٦) بعد أن ذكر القول بموازاة تتبع الرخص: «لكن لا بد أن لا يكون اتباع الرخص للطهي، كمثل حضي بالشرنج على رأي الشافعي قصداً إلى اللهو، وكشافه شرب الخمر»^(٥٧) للطهي به، ولعل هذا حرام بالإجماع؛ لأن الطهي حرام بالتخصص القاطعة، فافهم^(٥٨).

وقد ذم الأصوليون من يتبع الرخص تبعاً لهواه وما تشبهه نفسه تاركاً اتباع النص الشرعي.

يقول ابن حزم في ذم الاختلاف وبين طبقات المختلفين: «وطبقة أخرى وهم قوم بلغت بهم رقة الدين، وقلة التقوى، إلى طلب ما وافق أهواءهم في قول كل قائل، فهم يأخذون ما كان رخصة من قول كل عالم، مقلدين له، غير طالين ما أوجبه النص عن الله - عز وجل -، وعن رسوله - صلى الله عليه وسلم -»^(٥٩).

وقد أمر الله - عز وجل - عند حصول التنازع

جميع حركاته وأقواله واعتقاداته، فلا يكون كاليهية المسية بعمل يهواها، حتى يرتاض بلجام الشرع، فإذا صار المكلف في كل مسألة عنت له يتبع رخص المذاهب، وكل قول وافق فيها هواء، فقد خلع رقة التقوى، وتبادى في متابعة الهوى وتقضى ما أمره الشارع^(٦٠).

ولم يفتو أحد من العلماء بموازاة هذا، بل قد أجمع العلماء على تحريره ومنعه، كما نقل ذلك ابن عبد البر^(٦١)، ونقل ابن حزم الإجماع على أنه لا يحل لفتو أن يحكم بما يشتهي^(٦٢).

يقول ابن الصلاح^(٦٣): «واعلم أن من يكفي بأن يكون في هياه أو عمله موافقاً لقول أو وجوه في المسألة، ويعمل بما شاء من الأقوال أو الوجوه، من غير نظري في الترجيح ولا تقيُّل به، فقد جهل وخرق الإجماع»^(٦٤).

وقد صرح الحنفية الذين أجازوا تتبع الرخص

(٥٦) أبو المباس عبدالملي بن نظام الدين الكتوبي الأنصاري،

ولد سنة ١١٤٤هـ، ومن مؤلفاته: فوائذ الرخصوت شرح

مسلم للثبوت، وشرح سلم العلوم في المنطق، ورسائل

الأركان في الفقه، توفي سنة ١٢٢٥هـ بنظر: البيلادي،

١٣٨٧هـ، ٥٨٦/١؛ وبقا، ١٤١٤هـ، ٢١٥/٢.

(٥٧) أُلْكُتْ مِنَ الشَّرَابِ: هو الذي طبع من ماء العنب أو

الزبيب، ونصب الله، وبقي لثاء، فهو من السكرات.

ينظر: المسعودي، ١٤١٤هـ، ١٤٠١/١٣؛ والجرجاني،

١٤١٣هـ، ص ٢٥٧.

(٥٨) الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٥٩) ابن حزم، ص ٦٥/٢.

(٥١) الشافعي، ١٤١٥هـ، ٦٦٢/٢.

(٥٢) ينظر: ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢.

(٥٣) ينظر: ابن حزم، ص ٥١.

(٥٤) أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن بن عثمان الكندي

الموصلي، الشافعي، ولد سنة ٥٧٧هـ، كان قهياً وهدناً،

ومن مؤلفاته: أدب الفتوى وشروط الفتى وصفة للسختي،

واللمعة في علوم الحديث، توفي سنة ٦٤٣هـ بنظر:

ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٣٧/٥؛ والصفي، ١٤١٣هـ،

١٤٠/٢٣.

(٥٥) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ٨٧.

المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين
 يعود سبب الخلاف في مسألة تتبع الرخص إلى
 الخلاف في مسألة حكم التزام المامي بمذهب معين
 بأخذ برخصه ومزالمة^(٦٠)، لأن القول بعدم الالتزام
 بمذهب يفضي إلى تتبع رخص المذهب.
الأقوال في المسألة:
 اختلف الأصوليون في حكم التزام مذهب معين
 على الأقوال الآتية:

القول الأول: لا يلزم التلمذ بمذهب معين،
 بل يجوز الانتقال من مذهب إلى آخر.
 وقال بهذا جمهور الأصوليين من الحنفية^(٦١)،
 والمالكية^(٦٢)، والشافعية^(٦٣)، والحنابلة^(٦٤).
القول الثاني: يلزم التلمذ بمذهب معين،
 فيلزم المستفتي أن يبحث في اختيار مذهب يقلده على
 التبيين.

بالرد إليه وإلى رسوله - صلى الله عليه وسلم -، وفي
 هذا إخراج الإنسان عن دائرة اتباع الهوى ليكون عبداً
 لله - عز وجل -.
 وأما الانتقال من قول إلى قول آخر، هو أسهل
 من القول الأول، لمسوغ شرعي، فهنا هو مراد
 القائلين بجواز تتبع الرخص، وهذا جائز كما سيأتي،
 حيث إنهم نصوا على تحريم تتبع الرخص بقصد
 التلميذ.

فخلاصة القول إن العلماء متفقون إذن على
 تحريم تتبع الرخص إذا كان بقصد الهوى والتشهي،
 ولم يرخص أحد في ذلك، لأن مراد القائلين بجواز تتبع
 الرخص هو الانتقال في مسألة من قول إلى قول أسهل،
 وسيأتي بيان حكم ذلك.
 ولتتبع الرخص بقصد التشهي واتباع الهوى
 الذي أجمع العلماء على تحريمه صور تقع من المفتي،
 ومن المستفتي، سيأتي بيانها.

المبحث الثالث

مبدأ الخلاف في تتبع الرخص

وفيه ثلاثة مطالب:

- **المطلب الأول:** حكم الالتزام بمذهب معين.
- **المطلب الثاني:** حكم الانتقال بين المذاهب.
- **المطلب الثالث:** حكم التلقؤ بين المسائل.

(٦٠) ينظر: لبن البسام، ١٤١٧هـ، ٤٤٦٩/٣، والبهاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٦١) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٦٢) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ١٣٠٤/٢، وابن جزي،

١٤١٤هـ، ص ٤٤٧، والشنيطي، ١٤١٥هـ، ص ٦٥٧.

(٦٣) ينظر: الزركشي، دت، ٣١٩/٦، والأسنوي، دت، ٢٩٨/٣.

(٦٤) ينظر: آل تيمية، دت، ص ٤٦٥، وابن مفلح (شمس

الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٢/٤، والمرداوي، ١٤٢١هـ،

٤٠٨٧/٨، وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٤/٤.

يقول القرابي^(٧٠): «تعتقد الإجماع على أن من أسلم، فله أن يقتل من شاء من العلماء بغير حجر، وأجسح الصحابة - رضي الله عنهم - على أن من استغنى أبا بكر - رضي الله عنه -، وعمر - رضي الله عنه -، أو قلدهما، فله أن يستغنى أبا هريرة - رضي الله عنه -، ومعاذ بن جبل - رضي الله عنه -، ويعمل بقولهم من غير تكبر»^(٧١).

٢- إن الواجب هو ما أوجبه الله - عز وجل -، أو رسوله - صلى الله عليه وسلم -، ولم يرجع على أحد أن يملأه بملأه أحد، فيقلده دون غيره، ولأن العلمي لا يصح له ملأه، ولو ملأه به؛ لأن الملأ إما يكون لمن له نوع نظر واستدلال بالمذهب على حربه، وأما من لم يتأهل لذلك، بل قال أنا حنفي أو شافعي، لم يصح كذلك بمجرد قوله ذلك^(٧٢).

٣- إن اختلاف العلماء رحمة، ولو لزم العمل

وقال به بعض المالكية^(٧٣)، وبعض الشافعية^(٧٤).
القول الثالث: التفرق بين عصر الصحابة والتابعين، وعصر الأمة الأربعة، فيلزم التزام ملأه ممن بعد الأمة الأربعة لا قبلهم.
وقال بهذا الجويني^(٧٥).
أدلة الأقوال في المسألة:

أدلة القول الأول: استدلل القائلون بعدم لزوم التزام مذهب معين بالآتي:

١- إن الصحابة - رضي الله عنهم - لم ينكروا على العوام تقليد بعضهم من غير التزام لمذهبه، بل كانوا يجوزون للعلمي أن يستغنى من بعضهم في مسألة، ومن البعض الآخر في مسألة أخرى، ولم ينقل عن أحد منهم إنكار ذلك^(٧٦).

(٦٥) ينظر: القرابي، ١٤١٦هـ، ص ٢٣٠؛ والخطيب، ١٤١٥هـ، ص ٦٥٥.

(٦٦) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٣٩-١٤٠؛ وابن لسكي، ١٤٢١هـ، ص ١٢٢؛ والزرکشي، دت، ٣١٩/٦؛ وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٤/٣.

(٦٧) أبو الصالح حبيب الله بن حبيب بن يوسف بن محمد الجويني، البغداد، الشافعي، ولد سنة ٤١٩هـ، ومن مؤلفاته: البرهان في أصول الفقه، والدرقات، والإرشاد إلى قواطع الأئمة في أصول الاعتقاد، توفي سنة ٤٧٨هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٤٦٨/١٨؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٨٧/١.

(٦٨) ينظر: الجويني، ١٤١٢هـ، ١٨٨٥/٢؛ والبهني، ١٤١٦هـ، ٣٩١٩/٨.

(٦٩) ينظر: البهني، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزرکشي، دت، ٣١٩/٦.

(٧٠) أبو المباس أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن الصنهاجي، المصري، المالكي، الشهير بالقرابي لسكتاء بحلة القرابة بمصر، وأصله من صنهاج وهي بلدة تقع بالمغرب، ولد سنة ٦٦١هـ، ومن مؤلفاته: تنقيح القفوس وبسرحه، والقشوق، والإحكام في تبيين الفتاوى عن الأحكام، والخبيرة، توفي سنة ٦٨٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ٢٣٦/١؛ والزرکشي، دت، ٩٤/١.

(٧١) القرابي، ١٣٩٣هـ، ص ٢٣٧-٢٣٨.

(٧٢) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٣٩؛ والأصدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٧/٤؛ وابن مفلح (شخص الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٢/٤؛ وابن أسير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٨/٣؛ والأصمري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٧.

بمذهب معين لم يكن الاختلاف حيثلو رحمة، بل يكون نقمة^(٧٣).

دليل القول الثاني: استدلل القائلون بلزوم التزام مذهب معين بأن القول بجواز اتباع الماهي لأي مذهب شاء يفضي إلى أن يلتقط رخص المذهب متجماً هوام وما تشبهه نفسه، فيخير بين التحليل والتحرير، وبين الوجوب والجواز، وذلك يفضي إلى المحلل رقة التكليف^(٧٤).

وذكر صفي الدين الهندلي^(٧٥) أن القول بعدم التزام مذهب معين يقتضي نفي التكليف، وعدم حصول فوائدها، وبين ذلك بقوله: ولأن أحد المجتهدين إذا قال بإباحة شيء، والآخر بتحريمه، فلو كان الماهي غير متعبد بمذهب، بل له أن يتحلل أي مذهب شاء، كان غيراً بين الحل والحرم، فلا يتحقق الحل والحرم عنده، بل يلزم أن تكون التكليف بأسرها في حقه على التخيير، وفي ذلك إيصال للتكليف^(٧٦).

(٧٣) ينظر: الأنصاري، ١٤٤١هـ، ٤٥٠/٢.

(٧٤) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤٠؛ والقرطبي، ١٤١١هـ، ص ١٧٦؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص ٧٢.

(٧٥) محمد بن عبدالحريم بن محمد الشافعي، المعروف بالصفدي الهندلي، ولد سنة ٦٤٤هـ، ومن مؤلفاته: نهاية الوصول في دراية الأصول، والفائل، توفي بدمشق سنة ٧١٥هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٢٤٠/٥؛ وابن حجر، ١٣٩٦هـ، ١٣٤/٤.

(٧٦) الهندلي، ١٤١٦هـ، ٣٩١٩/٣ - ٣٩٢٠.

دليل القول الثالث: استدلل القائلون بلزوم التزام مذهب معين بعد الأئمة الأربعة لا قبلهم، بأن الناس قبل الأئمة الأربعة لم يكونوا مذاهبهم، ولم تكن الوقائع كثيرة حتى يعرف مذهب كل واحد منهم، وبعد أن دوت المذاهب واشتهرت، وحُرف الرخص من المذهب في كل واقعة، فإن المستغني لا يتقبل من مذهب إلى مذهب حيثلو إلا ركوناً إلى الاغلال والاستسهال^(٧٧).

الفرص: عند النظر في أدلة الأقوال نجد أن أصحاب كل قول نظر إلى ما يفضي إليه القول الآخر، فالذين قالوا بلزوم التمسك بنظروا إلى ما يفضي إليه عدم الالتزام من تبع رخص المذهب، فقصصوا التحرز من الوقوع في تبع الرخص.

والقائلون بعدم لزوم الالتزام نظروا إلى ما يفضي إليه القول بالالتزام من لزوم تقليد مجتهد بعينه، وعدم التنقل بين الأقوال والمذاهب، ولم يقل بهذا أحد.

والراجع - إن شاء الله تعالى - هو القول بعدم لزوم التمسك بمذهب معين، بل للمستغني أن يستغني من شاء، لكن من غير تعلق للرخص، لإجماع العلماء على تحريم تبع الرخص بقصد الهوى والشهوى، فله أن يسأل مفتياً في مسألة، ويسأل مفتياً آخر في مسألة أخرى، وفي هذا جمع بين القولين.

(٧٧) ينظر: الهندلي، ١٤١٦هـ، ١٣٩٢٠/٨؛ والزرقي، دت،

ويقول ابن القيم: «العامي لا يتصور أن يصح له مذهب، ولو تصور ذلك لم يلزمه ولا لغيره، ولا يلزم أحداً قط أن يتصلب بمذهب رجل من الأمة بحيث يأخذ أقواله كلها، ويدع أقوال غيره، وهذه بدعة قبيحة حدثت في الأمة، لم يقل بها أحد من أئمة الإسلام»^(٨١).

ويقول ابن إمام الكاملية^(٨٢): «إذا قلنا بالجواز - أي جواز اتباع أي إمام - فشرطه أن لا يتبع الرخص، بأن يختار من كل مذهب ما هو أمون عليه، بل ينسق بذلك»^(٨٣).

المطلب الثاني: حكم الانتقال بين المذاهب

اختلف الأصوليون فيما لو اتزم العامي مذهباً معيناً معتقداً رجحانه، هل يجوز له أن يخالف مذهب في بعض المسائل، فيأخذ بمذهب آخر، أم لا يجوز له ذلك، بمعنى أن يأخذ بالمذهب الخفي مثلاً في مسألة، ويذهب الظاهري في مسألة أخرى.

يقول النووي^(٨٤): «الذي يقتضيه الدليل أنه لا يلزمه التصلب بمذهب، بل يستغني من شاء، أو من اتفق، لكن من غير تلفظ للرخص، ولعل من منعه لم يثق بعدم تلفظه»^(٨٥).

ويقول ابن تيمية: «إذا نزلت بالمسلم نازلة، فإنه يستغني من اعتقده أنه يقتضيه بشرع الله ورسوله، من أي مذهب كان، ولا يجب على أحد من المسلمين تقليد شخصي بعينه من العلماء في كل ما يقول، ولا يجب على أحد من المسلمين التزام مذهب شخص معين، غير الرسول - صلى الله عليه وسلم - في كل ما يوجبه ويحظر به، بل كل أحد من الناس يؤخذ من قوله ويترك إلا رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، واتباع الشخص للمذهب شخصي بعينه لمجرد من معرفة الشرع من غير جهة، إنما هو ما يسوغ له، ليس مما يجب على كل أحد إذا أمكنه معرفة الشرع بغير ذلك الطريق، بل كل أحد عليه أن يتقي الله ما استطاع، ويتطلب علم ما أمر الله به ورسوله»^(٨٦).

(٧٨) أبو زكريا يحيى بن شرف بن شري النووي النمشي الشافعي، ولد سنة ٦٣١هـ، ومن مؤلفاته: آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، وروضة الطالبين، والمجموع شرح الملهب، وفتاوى الطالبين، وشرح صحيح مسلم، توفي سنة ٧٢٦هـ ولم يتزوج. ينظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ١٣٢٢/١٣ وابن السكيت، ١٩٩٢م، ١١٥/٥ وابن الصمد، ١٣٩٩هـ، ٣٥٤/٥.

(٧٩) النووي، ١٤٠٥هـ، ١١٧/١١.

(٨٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٠٨/٢٠ - ٢٠٩.

(٨١) ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٢/٤.

(٨٢) أبو عبدالله محمد بن محمد بن عبدالرحمن بن علي بن يوسف الشافعي، يعرف بابن إمام الكاملية؛ لأن أباه كان يولي للفرسة الكاملية، ولده بالقاهرة سنة ٨٠٨هـ، ومن مؤلفاته: تيسر الوصول إلى مناهج الأصول، وشرح مختصر ابن الحاجب، توفي سنة ٨٧٤هـ. ينظر: الشوكاني، دت، ٢٤٤/٢ والزركشي، دت، ٤٨/٧.

(٨٣) ابن إمام الكاملية، ١٤٣٣هـ، ٣٤٦/٦.

القول الأول: لا يجوز الانتقال مطلقاً، لأن قول كل إمام مستقل بأحد الوقائع، فلا ضرورة إلى الانتقال إلا التشهي، ولأن ذلك يقضي إلى اتباع الرخص والتلاعب بالدين^(٨٧).

القول الثاني: يجوز الانتقال إلى مذهب آخر^(٨٨)، لأن الصحابة - رضي الله عنهم - لم يوجبوا على العوام تعيين المتهتدين، بل كانوا يقلدون مجتهداً في حكمه، ويقلدون غيره في حكم آخر، ولم يُنكر ذلك عليهم^(٨٩).

القول الثالث: يجوز الانتقال في المسائل التي لا يتصل عمله بها بمذهب الأول، ولا يجوز الانتقال في المسائل التي يتصل عمله بها بمذهب الأول، لأنها مبنية على المنع الأول، وقال بهذا الأئمة^{(٩٠)(٩١)}.

وقد نقل بعض الأصوليين الإجماع^(٩٢) على أن العامي إذا عمل بقول المفتي، فليس له الرجوع إلى قول غيره، وعلى هذا يكون محل الخلاف في المسألة هو في جواز التقليد قبل العمل بقول المفتي، أما إذا قلد مجتهداً في مسألة وباشرها، فليس له تقليد غيره فيها بالإجماع.

وأعترض بعض الأصوليين على نقل الإجماع، فقال الزركشي^(٩٣): «وفي كلام غيرهما ما يقتضي جريان الخلاف بعد العمل أيضاً، وكيف يتبع إذا اعتقد صحته، لكن وجه ما قاله أنه بالتزامه مذهب إمام مكلف ما لم يظهر غيره، والعامي لا يظهر له بخلاف المجتهد»^(٩٤).

والذي يظهر أن الخلاف شامل قبل العمل ويعلم.

الأقوال في المسألة:

اختلف الأصوليون في هذه المسألة على الأقوال الآتية:

(٨٧) ينظر: الأمدي، ١٤٠٢هـ، ١٢٣٨/٤، والبندي، ١٤١٦هـ، ١٣٩٢/٨، والزرکشي، دت، ٣٢٠/٦ - ٣٢٢، وأبوزرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٥/٣.

(٨٨) ينظر: الأمدي، ١٤٠٢هـ، ١٢٣٨/٤، والبندي، ١٤١٦هـ، ١٣٩٢/٨، والزرکشي، دت، ٣٢٠/٦ - ٣٢٢، وأبوزرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٥/٣.

(٨٩) ينظر: الباقري، ١٤٢٦هـ، ٧٣٢/٢.

(٩٠) أبو الحسن علي بن أبي حمزة، علي بن محمد بن سالم التستلي الأمدي، نسبة إلى بلدة آمد، ولد سنة ٥٥١هـ، كان حنبلياً، ثم صار شافعيّاً، ومن مؤلفاته: الإحكام في أصول الأحكام، وصحفي السؤل في علم الأصول، وغاية الترام في علم الكلام، توفي سنة ٦٣١هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٢٩/٥، وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٩٣/٣.

(٩١) ينظر: الأمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤.

(٨٤) ممن نقل الإجماع: الأمدي، ١٤٠٢هـ، ١٢٣٨/٤، وابن الحاجب، ١٤٠٥هـ، ص ٢٢٢، وابن التستلي، ١٤١٩هـ، ٤٥٤/٢، والبندي، ١٤١٦هـ، ١٣٨١/٥، والأسوي، دت، ٢٩٨/٣.

(٨٥) أبو حنيفة محمد بن حنيفة بن يونس الزركشي، المصري، الشافعي، ولد سنة ٧٤٥هـ، ومن مؤلفاته: البحر المحيط في أصول الفقه، ويشتهر بالسبع شرح جميع المجموع، والمطور في القواعد، والبرهان في علوم القرآن، توفي سنة ٧٩٤هـ. ينظر: ابن المصنف، ١٣٩٩هـ، ١٣٣٥/٦، والبندي، ١٣٨٧هـ، ١٧٤/٢.

(٨٦) الزركشي، دت، ٣٢٤/٦.

ورضى الله عنهم - إلى أن ظهرت المذاهب الأربعة يقتلون من اتفق من العلماء من غير تكبير من أحد، يعتبر إنكاره، ولو كان ذلك باطلاً لأنكره، وكذلك لا يجب تقليد الأفضل وإن كان هو الأولى^(٩٠).

القول السافس: يجوز الانتقال بين المذاهب بشروط ثلاثة:

١ - ألا يجمع بينها على وجوب مخالف الإجماع، كمن تزوج بخير صديق ولا ولي ولا شهود، فهذه الصورة لم يقل بها أحد.

٢ - أن يعتقد فيمن يقلده الفضل.

٣ - ألا يتبع رخص المذاهب^(٩١).

الفرجيج: بعد النظر في أدلة الأقوال والموازنة بينها نجد أن القول بعدم جواز الانتقال مطلقاً يخالف مله جمهور العلماء من جواز استفتاء العامي من شاء من المشتين؛ لأن هذا القول يميز الانتقال من مذهبه إلى مذهبه آخر، كما قال ابن تيمية: ولذهب بعض أصحابنا، والشافعية، إلى أن العامي إذا اتحل مله، لا يجوز له الانتقال عنه في سائر الأشياء، والذي عليه الجمهور منا، ومن سائر العلماء أن العامة أي الأقاويل أخذوا، فلا حرج في ذلك^(٩٢)، وأما

القول الرابع: يجوز الانتقال إذا غلب على ظنه أن بعض المسائل أقوى من مذهبه.

القول الخامس: لا يجوز الانتقال في كل ما ينتقض فيه حكم الحاكم؛ لأنه لم يجب نقضه إلا لبطلانه، ويجوز الانتقال فيما لا ينتقض فيه حكم الحاكم؛ لأنه نوع من اللطف والتوسعة على المكلف، وقال به بعض المالكية^(٩٣).

وينقض حكم الحاكم إذا خالف الإجماع، أو القواعد الكلية، أو النص، أو القياس الجلي^(٩٤).

يقول المز بن عبد السلام^(٩٥): فمن قلد إماماً من الأئمة، ثم أراد تقليد غيره، فهل له ذلك، فيه خلاف، والمختار التخصيل، فإن كان المذهب الذي أراد الانتقال إليه مما ينتقض فيه الحكم، فليس له الانتقال إلى حكم يجب نقضه؛ فإنه لم يجب نقضه إلا لبطلانه، فإن كان للأخذان متطرفين، جاز التقليد والانتقال؛ لأن الناس لم يزالوا من زمن الصحابة -

(٩٢) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢، والقرائي، ٣٩٦٥/٩، ١٤١٦هـ.

(٩٣) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢، والقرائي، ١٣٩٣هـ، ص ٤٣٢.

(٩٤) أبو محمد عبد العزيز بن عبد السلام بن التماس بن الحسن بن محمد الدمشقي الشافعي، الملقب بمنز الدين، ولد بدمشق سنة ٥٧٧هـ، ومن مؤلفاته: قواعد الأحكام في مصالح الأنام، والقواعد الصغرى، وعجاز القرآن، والإلمام في بيان أدلة الأحكام، توفي بمصر سنة ٦٦٠هـ. ينظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ٢٧٤/١٣، والزركلي، دت، ٢١/٤.

(٩٥) ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢.

(٩٦) ينظر: القرائي، ١٣٩٣هـ، ص ٤٣٢، والقرائي، ١٤١٦هـ.

٣٩٦٤/٩، وابن جزى، ١٤١٤هـ، ص ٤٥٠.

(٩٧) آل تيمية، دت، ص ٤٧٢.

الأقوال الأخرى فقد حاولت الجمع بين القولين بالجواز ويعلمه بالتضييع.

ولعل القول الراجح - والله تعالى أعلم - هو القول بجواز انتقال العاصي من ملهبة إلى آخر، إذا كان يعتقد رجحان الملهب الذي انتقل إليه على ملهبه، وكان انتقاله لمسوغ شرعي، لا يقصد اتباع الأسهل وتلقظ رخص الملهب^(٩٨)، كأن يتقل ملهبة لرجحان دليله وقوته، أو لتقليد لفتي الأهل، أو الانتقال للملهب الأحوط.

وأما إن كان انتقاله لجرد اتباع الهوى، والتلهي، واتباع الأسهل، والتخير بين الأقوال، فهذا لا يجوز، مثل أن يكون طالباً للشقة - مثلاً - فيحظنها أنها حق له، ثم إذا طلبت منه اعطتها أنها ليست ثبوتية^(٩٩).

فإن الانتقال من ملهبة إلى آخر له أسباب عديدة، ويختلف الحكم بحسب اختلاف قصد المستفتي من الانتقال، وقد قسم بعض الأصوليين المنتزم للملهبة إذا أراد الانتقال عنه إلى غيره إلى الأحوال الآتية:

الأولى: أن يعتقد رجحان الملهب الآخر في تلك المسألة، بأن ترجح لديه دليله، فيجوز الانتقال، اتباعاً للراجح في ظنه.

الثانية: أن يقصد بالانتقال الاحتياط لدينه، بأن يكون الملهب الذي يريد أن ينتقل إليه يقتضي

التشديد، فيجوز الانتقال.

الثالثة: أن يقصد بالانتقال الرخصة فيما هو محتاج إليه حاجة أو ضرورة، فيجوز ذلك؛ للحاجة أو الضرورة.

الرابعة: أن يقصد بالانتقال مجرد الرخصة، من غير أن يغلب على ظنه رجحانه، ومن غير حاجة، فلا يجوز الانتقال؛ لأنه يحتل متبع لهواه، لا للدين^(١٠٠).

ولعل هذا هو مراد القراني حينما فسر المراد بتتبع الرخص بقوله: «وإن أراد بالرخص ما فيه سهولة على المكلف كيف كان، يلزمه أن يكون من قلد مالكاً في المياه والأوراث، وترك الانساف في المقود، مخالفاً لتقوى الله - عز وجل -، وليس كذلك»^(١٠١)، أي لا يجب عليه أن يلتزم مذهباً واحداً في جميع المسائل، بل له الانتقال إلى مذهبه آخر.

ومن أقوال الأصوليين التي تدل على هذا الأتي:

• سئل النووي عن مقلد مذهب، هل يجوز له أن يقلد غير ملهبة في رخصة لضرورة، ونحوها، فأجاب: «يجوز له أن يعمل بقوى من يصلح للإفتاء إذا سأله اتفاقاً، من غير تلقظ للرخص، ولا تعدد سؤال من يعلم أن مذهبه الترخيص في ذلك»^(١٠٢).

• ويقول ابن تيمية: «الفتي المنتسب إلى

(٩٨) ينظر اشتراط عدم تتبع الرخص في تجوز الانتقال من الملهب: أبو زهرة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٦/٣.

(٩٩) ينظر: ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٠/٢٠.

(١٠٠) ينظر: الزركشي، ص ٣٢٢/٦ - ٣٢٤.

(١٠١) القراني، ١٣٩٣هـ، ص ٤٣٢.

(١٠٢) ينظر: الزركشي، ص ٣٢٥/٦ - ٣٢٦.

هذا، فهذا يجوز، بل يجب، وقد نص الإمام أحمد على ذلك^(١٠٥).

• ويقول: «وأما إن كان انتفاله من مذهب إلى مذهب لأمر ديني، مثل أن يتبين رجحان قول على قول، فيرجع إلى القول الذي يرى أنه أقرب إلى الله ورسوله، فهو ثابت على ذلك، بل واجب على كل أحد إذا تبين له حكم الله ورسوله في أمر أن لا يفعل منه، ولا يتبع أحداً في مخالفة الله ورسوله»^(١٠٦).

• ويقول الزركشي: «واعلم أنا حيث قلنا بالجواز، فشرطه أن يعتقد رجحان ذلك المذهب الذي قلّد في هذه المسألة، وعلى هذا، فليس للعامي ذلك مطلقاً، إذ لا طريق له إليه»^(١٠٧).

• ويقول الترمذاني عن انتفال العامي^(١٠٨): «من لم يكن من أهل الاجتهاد والاستباط، فانتقل من قول إلى قول، ومن مذهب إلى مذهب، لا على وجه الاجتهاد ووضع البرهان، لكن لما يرغب إليه من رضى الغنى، وما ينال من شهوة، فهو ملموم، أثم، مستوجب للتأديب والتعزير؛ لأننا نرخصنا لهم لم

مذهب إمام، هل له أن يفتي بمذهب آخر؟ إن كان ذا اجتهاده، فأداء اجتهاده إلى مذهب إمام آخر، البيع اجتهاده، وإن كان اجتهاده مشوباً بشيء من التقليد، نقل ذلك الشوب من التقليد إلى ذلك الإمام الذي أداه اجتهاده إليه، ثم إذا أفتى بين ذلك في فتواه، وإن لم يكن بنى على اجتهاده، فإن ترك مذهبه إلى مذهب هو أسهل عليه وأوسع، فالصحيح امتناعه، وإن كان تركه لكون الآخر أحوط للمذهبيين، فالظاهر جوازه، ثم عليه بيان ذلك في فتواه، وليس له أن يتخير من القولين أو الوجهين»^(١٠٩).

• ويقول أيضاً: «من التزم مذهباً ثم فعل خلافه من غير تقليد لعالم أفتاه، ولا استدلال بلبيل يقتضي خلاف ذلك، ومن غير علم شرعي يباح له ما فعله، فإنه يكون متبعاً لهواه، وعاملاً بغير اجتهاد، ولا تقليد، فاعلاً للمحرم بغير علم شرعي، فهذا منكر، وقد نص الإمام أحمد، وغيره، على أنه ليس لأحد أن يعتقد الشيء واجباً أو حراماً، ثم يعتقد غير واجب ولا حرام بمجرد هواء»^(١١٠)، ثم قال: «وأما إذا تبين له ما يوجب رجحان قول على قول، إما بالأدلة المفصلة إن كان يعرفها ويفهمها، وإما بأن يرى أحد رجلين أعلم بتلك المسألة من الآخر، وهو أفتى الله - عز وجل - فيما يقوله، فيرجع عن قول إلى قول، مثل

(١٠٥) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢١/٢٠.

(١٠٦) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٣/٢٠.

(١٠٧) الزركشي، دت، ٣٢١/٦.

(١٠٨) محمد بن عبد الله بن أحمد الترمذاني الغزي الحنفي، ولد بقرطبة سنة ٢٩٩هـ، ومن مؤلفاته: الوصول إلى قواعد الأصول، وصحيفتي على جواب للسفتي، وتحرير الأيسار، وصحيفته شرح تنوير الأيسار، ينظر: الزركشي، دت، ٢٣٩/٦، والزاوي، ١٣٩٤هـ، ٨٦/٣.

(١٠٩) آل تيمية، دت، ص ١٥٦، وينظر: ابن الصلاح،

١٤١٢هـ، ص ٨٤.

(١١٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٠/٢٠.

وقد اختلف الأصوليون في حكم التلفيق على الأقوال التالية:

القول الأول: عدم جواز التلفيق؛ لأنه يفضي إلى تبعية الرخص، وإلى حل رباط التكليف، وإتباع البهوى، والتحلل من الأحكام الشرعية، وعدم استقرار التكليف^(١١٢).

القول الثاني: جواز التلفيق؛ لأنه من التيسير في الشريعة، ولأن القول بعدم جوازه يفضي إلى عدم جواز التقليد على العوام، ولأنه لا مانع عقلاً من القول بجوازه^(١١٣).

والقول الراجح - إن شاء الله تعالى - هو القول بجواز التلفيق إذا وقع اتفاقاً من غير قصد^(١١٤)، وثلاً يفضي جوازه مطلقاً إلى تبعية الرخص، والعمل بالبهوى والتشهي، والوقوع فيما يخالف نصاً شرعياً.

يقول العلّمي^(١١٥): «الفتنة التلفيق إنما شلحوا

نأمن عليهم الانتقال من قول إلى قول، ومن مذهب إلى مذهب مراراً كثيراً، في أولات يسيرة، على حسب ما يفتق من الشهوات، وتبدو الرغائب من الرغبات، فالواجب علينا أن نحسم مادة هذا الباب في الانتداء بالتشديد والتفليظ، والتعزير والتأديب، على حسب ما يجب، حتى يعظموا الدين والشرائع، ويتمسكوا بما صح عندهم من جهة علمائهم»^(١١٦).

• وقال الأنصاري بعد أن ذكر القول بجواز الانتقال: «وهذا هو الحق الذي ينبغي أن يؤمن ويعتمد به، لكن ينبغي أن لا يكون الانتقال للتشهي، فإن التشهي حرام قطعاً، في المذهب كان، أو في غيره»^(١١٧).

المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل

معنى التلفيق: هو الإتيان في مسألة واحدة بكيفية لا يقول بها محمد^(١١٨)، كأن مسح بعض شعره في الوضوء مقلداً للشافعي، وعس امرأة أجنبية مقلداً لأبي حنيفة، فهذه حقيقة مركبة حيث جمع بين مذهبي في مسألة واحدة.

فالتلفيق يختص بالانتقال في المسألة الواحدة، بأن يجمع بين المذهبين في مسألة واحدة، وأما الأسفل بأقوال الأئمة في مسائل متعددة، فهذا يعرف بالتقتل بين المذاهب الذي سبق بيانه.

(١٠٩) التمرناشي، ١٤٢٠هـ، ص ٢٩١.

(١١٠) الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٢/ ٤٥٠.

(١١١) ينظر: الباني، ١٤٠١هـ، ص ٩١.

(١١٢) ينظر: ابن عابدين، ١٣٨٦هـ، ٥٠٨/٣، والسنن، دت، ص ١٧١ - ١٧٢، والموسوي، ١٩٨٨م، ص ١٨٣، والبياتي، ١٤٠١هـ، ص ٩٥.

(١١٣) ينظر: ابن أسير الحاج، ١٤١٧هـ، ٢٥٠/٣، والمالكي، دت، ١٣٤/٢، والبياتي، ١٤٠١هـ، ص ٩٥، والميمان، ١٤٢٢هـ، ص ٧.

(١١٤) ينظر: الباني، ١٤٠١هـ، ص ٩٠.

(١١٥) عبد الرحمن بن يحيى بن علي العلّمي النحوي الجعفي، ينسب إلى بني المعلم، ولد سنة ١٣١٣هـ، كان فقيهاً محدثاً، ومن مؤلفاته: التكميل بما في تأنيب الكواثري من الأباطيل، ورسالة في مقام إبراهيم، توفي سنة ١٣٨٦هـ. ينظر: الزركلي، دت، ٣٤٢/٣.

الصورة الأولى: أن يفتي نفسه أو من يجاوبه بما لا يفتي به غيره:

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ بالحكم الأسهل الذي لا يعتقد ترجيحه في حق نفسه أو خواصه، فيفتي نفسه، أو قريبه، أو من يرجو نفعه، بما لا يفتي به غيره من الأقوال، اتباعاً لفرسه وشهوته، كأن يعتقد أن الإخوة يشاركون الجدة في الميراث، فإذا صار جداً اعتقد أن الإخوة لا يشاركون الجدة في الميراث لينفع نفسه.

وقد نص الأصوليون على تحريم التساهل في الفتوى، وعدوا من التساهل التمسك بالشبهة طلباً للترخيص لمن يريد نفعه، أو التقليل على من يريد ضرره^(١١٥).

يقول الباجي^(١١٦): «أخبرني رجلٌ عن كبير من فقهاء هذا الصنف مشهورٍ بالحفظ والتقدم، أنه كان يقول معلناً غير مستتر: «إن الذي لصديقي علمي» إذا وقعت له حكومة أن أفتيه بالرواية التي توافقه، ولو اعتقد هذا القول أن مثل هذا لا يحل له، ما استجازه، ولو استجازه لم يعلم به، ولا أخبر به عن نفسه،

(١١٥) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ٦٥، والتتوي، ١٤١١هـ، ص ٣٧-٣٨.

(١١٦) أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعدون الباجي، المالكي، الأندلسي، وُلِدَ سنة ٤٠٣هـ، ومن مؤلفاته: أحكام الفصول في أحكام الأصول، والإشارة في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٤هـ ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص ١٩٧ وابن حنكلان، ١٣٩٨هـ، ٤٠٨/٢.

فيها إذا كانت مجرد التشبه وتبعية الرخص، فأما إذا اتفقت لمن يتحرى الحق وإن خالفه هواه فأمرها حين، فقد كان العامة في عهد السلف تعرض لأحاديثهم المسألة في الموضوع، فيسأل عالماً آخر فيفتيه فيأخذ بفتواه، وهكذا، ومن تدبر علم أن هذا تعرض للتلفيق، ومع ذلك لم ينكره أحد من السلف، فلذلك إجماعٌ منهم على أن مثل ذلك لا محذور فيه إذا كان غير مقصود، ولم ينشأ عن التشبه وتبعية الرخص^(١١٧).

المبحث الرابع

صور تتبع الرخص

وفيه مطلبان:

■ **المطلب الأول:** صور تتبع الرخص عند المفتي.

■ **المطلب الثاني:** صور تتبع الرخص عند المستفتي.

المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي

الواجب على المفتي أن يفتي بما أداه إليه اجتهاده، وموجب اعتقاده بالإجماع^(١١٨)، ويحرم عليه أن يتتبع رخص المذاهب، ويتحقق تتبع الرخص عند المفتي في الصور الآتية:

(١١٧) للمعلمي، ج ٢، ٣٨٤.

(١١٨) ينظر: ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤.

بالتخفيف، وذلك قريب من الفسوق، والحيانة في
النهن، والتلاعب بالمسلمين، ودليل فراغ القلب من
تعظيم الله - عز وجل -، وإجلاله، وتقواه،
وعمارته باللعب، وحسب الرئاسة، والتقرب إلى الخلق
دون الخلق^(١٢٢).

وبما يدخل في هذه الصورة أن يتبع المفتي الحيل
لإسقاط فعلي واجبي، أو محرم، وقد هدأ ابن الصلاح
من تساهل المفتي وإغلاله أن عمله الأغراض الفاسدة
على تتبع الحيل المخطوطة، أو المكروهة، والتمسك
بالشبه، ووصف من فعل ذلك بأنه هان عليه دينه^(١٢٣).

يقول ابن حمدان: «محرم التحيل لتحليل
الحرام، وتحريم الحلال بلا ضرورة؛ لأنه مكر
وخفية، وهما محرمان»^(١٢٤).

الصورة الثانية: أن يأخذ بالقول الأخف دون
الرجيح:

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ
بأسهل الأقوال في مسائل الخلاف دون ترجيح، وإنما
يتقي القول الأخف من بطون الكتب، وأقول
الفقهاء، ويعتبر وجود الخلاف في المسألة دليلاً على
جواز الأخذ بأي الأقوال شاء.

وكثيراً ما يسألني من تقع له مسألة من الأيمان وغيرها،
لعل فيها رواية، أو لعل فيها رخصة، وهم يرون أن
هذا من الأمور الشائكة الجائزة، ولو كان تكرر عليهم
إنكار الفقهاء لثل هذا، لما طويبوا فيه، ولا طلبوه
مني، ولا من سواي، وهذا مما لا خلاف بين المسلمين
من يعتد به في الإجماع، أنه لا يجوز ولا يسوغ،
ولا يحل لأحد أن يفتي في دين الله إلا بالحق الذي
يعتقد أنه حق، رضي بذلك من رضى، وسخطه من
سخطه^(١٢٥).

وقد هدأ ابن السمعتي من شروط المفتي أن يكون
ضابطاً لنفسه من التسهيل، كافاً لها عن الترخيص،
حتى يقوم بحق الله تعالى في إظهار دينه، ويقوم بحق
مستفتيه^(١٢٦)، واعتبر من التساهل أن يسهل في طلب
الرخص، وتأول الشبه، والتعلق بأضعفها، وقال:
«فهذا متجاوز في دينه، متجاوز في حق الله تعالى، غارر
لمستفتيه، عادلٌ مما أمر الله سبحانه في قوله تعالى: ﴿وَرِثْ
أَخَذَ اللَّهُ يَثْبُغَ الْبَيْنِ أَوْ أَرَأَيْتُمْ لَيْسَ لِلنَّاسِ وَلَا تَكُونُ﴾»
(آل عمران: ١٨٧)^(١٢٧).

وقد اهتم القرافي هنا من الفسوق، والحيانة في
الدين، فقال: «ولا ينبغي للمفتي إذا كان في المسألة
قولان، أحدهما فيه تشديد، والآخر فيه تخفيف، أن
يفتي العامة بالتشديد، والخاص من ولادة الأمور

(١٢٢) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص ٢٥١.

(١٢٣) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ٦٦.

(١٢٤) ابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص ٣٢.

(١٢٥) ينظر: الشاطبي، ١٤٢٥هـ، ٥٠٦/٤.

(١٢٦) ينظر: السمعتي، ١٤١٩هـ، ١٣٣/٥.

(١٢٧) السمعتي، ١٤١٩هـ، ١٣٤/٥.

شاء من الأقوال والوجوه من غير نظري في الترجيح، ولا يفتد به، بل يكفي في العمل بمجرد كون ذلك قولاً قاله إمام، أو وجهاً ذهب إليه جماعة، فيعمل بما شاء من الوجوه والأقوال، حيث رأى القول وفق إرادته وحرصه حمل به، لإرادته وحرصه هو الميار، وبها الترجيح، وهذا حرامٌ باتفاق الأمة...، وبالجملية فلا يجوز العمل والإنشاء في دين الله بالتشبي والتغير، وموافقة الغرض، فيطلب القول الذي يوافق غرضه، وغرض من يحليه، فيعمل به، ويحكم على غيره، ويتبعه بضده، وهذا من أسس الفسوق، وأكبر الكبار^(١٧٠).

ويقول الشاطبي: «لا يحمل للمفتي أن يتخير بعض الأقوال بمجرد التشبي والأغراض من غير اجتهاد، ولا أن يفتي به أحداً...، وقد زاد الأمر على قدر الكيفية، حتى صار الخلاف في المسائل معدوداً في حجب الإباحة، ووقع فيما تقدم وتأخر من الزمان الاعتماد على جواز الفعل على كونه مختلفاً فيه بين أهل العلم، لا بمعنى مراعاة الخلاف، فإن له نظراً آخر، بل في غير ذلك، فربما وقع الإنشاء في المسألة بالمتع، فيقال لم تمنع والمسألة مختلف فيها، فيعمل اختلاف حجة في الجواز، فمرد كونها مختلفاً فيها، لا لدليل يدل على صحة مذهب الجواز، ولا لتقليد من هو أولى بالتقليد من القائل بالمتع، وهو عين الخطأ على الشريعة، حيث جعل ما ليس بمعتد ممتداً، وما

ومنهم من يكفي بوجود قول في المسألة، فيأخذ به، ولو كان قولاً شاذاً، أو كان مختلفاً للتصريح الشرعية، بغية الفتوى بأسهل الأقوال، وبعد هذا من تيسير الشريعة، وهو من التساهل والتشبي، وقد نقل الشاطبي عن بعضهم قوله: «كل مسألة ثبت لأحد من العلماء فيها القول بالجواز، شد عن الجماعة أم لا، فالمسألة جائزة»^(١٧١).

يقول الباجي^(١٧٢): «دعا زعم بعضهم أن النظر والاستدلال الأخذ من أقاويل مالك وأصحابه بأبها شاء، دون أن يخرج عنها، ولا يميل إلى ما مال منها لوجه يوجب له ذلك، فيقضي في قضية بقول مالك، وإذا تكررت تلك القضية كان له أن يقضي فيها بقول ابن القاسم»^(١٧٣) مختلفاً للقول الأول، لا لرأي تجلده له، وإنما ذلك بحسب اختياره»^(١٧٤).

ويقول ابن القيم: «لا يجوز للمفتي أن يعمل بما

(١٧٦) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١٠/٢.

(١٧٧) أبو الويث سليمان بن خلف بن سعلون الباجي، المالكي، الأندلسي، ولد سنة ٤٠٣هـ، ومن مؤلفاته: إحكام الفصول في أحكام الأصول، والإشارة في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص ١٩٧ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٤٠٨/٢.

(١٧٨) أبو حنيفة حنبل بن الحسن بن القاسم بن خالد بن جندة الحنكفي، روى عن الإمام مالك، وهو من أعلام المالكية. ولد سنة ١٢٣هـ، وتوفي بمصر سنة ١٩١هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص ٢٢٩ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ١٢٩/٣.

(١٧٩) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٦/٤.

(١٨٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٦٢/٤.

العلماء، من الأقوال المعتبرة، وعدّها من اختلاف السالغ المعتبر، كما يقول البهائي^(١٣٢): «الأقوال الشاذة التي لا يوجد من يؤيدها في الشريعة، وخالفها جمهور المسلمين، بل وربما كانت روايتها غير ثابتة عن عزيمتهم من الأئمة، فلا يسوغ للمرء الأخذ بها في حق نفسه، فضلاً عن إفتاء غيره»^(١٣٣).

وقد انتشرت في هذا الزمان الفتاوى الشاذة، كافتاوى بجواز الفوائد الربوية، وجواز إمامة المرأة للرجال في الصلاة، وجواز تقييل المرأة الأجنبية، وجواز إرضاع الكبير، وغوها من الفتاوى التي تعلق أصحابها بأقوال شاذة، طلباً للتخص.

الصورة الثالثة: أن يصحح الفتوى بما يوافق هوى المستفي:

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يتحرى الفتوى بالقول الذي يوافق هوى مستغني، واستمالة قلبه، واسترضائه، ويتحرج أن يفتيه بما يخالف هواه، بناءً على أن الفتوى بالقول المخالف لبواه تشديد عليه. يقول ابن القيم: «قد تكرر لكثير من أهل الإفتاء الإمساك عما يفتون به عما يطمعون أنه الحق، إذا خالف غرض المسائل ولم يوافقوه، وكثير منهم يسأله عن

ليس بحجة حجة»^(١٣٤)، إلى أن قال: «والفكرال بهذا راجع إلى أن يتبع ما يشتهي، ويجعل القول الموافق حجة له، ويدبرها بها عن نفسه، فهو قد أخذ القول وسيلة إلى اتباع هواه، لا وسيلة إلى تقواه، وذلك أهد له من أن يكون محتثلاً لأمر الشارع، وأقرب إلى أن يكون من الخذل إليه هواه، ومن هنا أيضاً جعل بعض الناس الاختلاف رحمةً للتوسع في الأقوال، وهم التحجير على رأي واحد»^(١٣٥).

ولد أنكر الشاطبي على من جعل الاختلاف رحمةً للتوسع في الأقوال محتجاً بأن الاختلاف رحمة، وربما شنع على من لم يأخذ بالأيسر بأنه حجرٌ واسماً، وأوقع الناس في حرج»^(١٣٦).

فالاختلاف إما يدل على التوسعة في مجال الاجتهاد، وأن الخلاف سائق في هذه المسألة، ولا يدل على جواز اختيار أحد القولين بحسب ما تشهيه النفس، دون أن يكون الحق فيه»^(١٣٧).

يقول ابن عبد البر عن حجة الاختلاف: «والاختلاف ليس بحجة عند أهل علمته من فقهاء الأمة، إلا ما لا يصر له، ولا معرفة عنده، ولا حجة في قوله»^(١٣٨).

ولا يجوز اعتبار الأقوال الشاذة، وزلات

(١٣٢) محمد بن سعيد بن عبد الرحمن بن محمد البهائي المشفي، ولد بمشقق سنة ١٢٩٤هـ، ومن مؤلفاته: «عمل التحليل في التخليد والتطيق، والكوكب الذي النير في أحكام القضاة والمصالح والمخبر»، توفي سنة ١٣٥١هـ، ينظر: الزركلي، دفت، ١٤٣/٦.

(١٣٧) البهائي، ١٤٠١هـ، ص ٨٩ - ٩٠.

(١٣١) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٧/٤.

(١٣٢) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٨/٤.

(١٣٣) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٨/٤.

(١٣٤) ينظر: ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٠٦/٢.

(١٣٥) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٢/٢.

حتى جرىوا عليهم العوام، فصدرت منهم فتاوى استكرها العوام.

ومن المقتنين من يذكر للمستفتي الأقوال في المسألة، ويجعل له اختيار أيها شاء، يقول الشاطبي: «متى خيرنا للقلدين في مذاهب الأئمة ليتقوا منها أطيبها عندهم، لم يبق لهم مرجع إلا اتباع الشهوات في الاختيار، وهذا مناقض لقصد وضع الشريعة»^(١٢٨).

فالواجب على المفتي أن يفتي بما يعتقده الحق، ولو كان مخالفاً لهوى المستفتي، بل له أن يشدد على المستفتي في الفتوى؛ لأجل زجره عن التساهل في الأحكام الشرعية، كما نص على ذلك بعض الأصوليين^(١٢٩)، وذكر ابن عقيل أن من يعرف عنه التساهل لا يفتي بالرخص الشرعية، فقال: «معرفة الناس الفاجر الذي لا يستحق الرخص والتسهيل عليه، فيلزم عليه العزائم، ولو استغناه في الخلوة بالمحارم مع علمه بأنه يسكر لا يفتيه؛ فإنه لا يؤمن وقوعه على محظور منها، ويؤن بمعارف الرجال، كما وزن النبي - عليه الصلاة والسلام - الشاب والشيخ في سؤالهما عن القبلة في الصوم، فأمر الشيخ بهوازها، والشاب بالنهي عنها»^(١٣٠)، وكذلك رخص السفر لا

غرضه، فإن صادف عته كتب له، وإلا دله على مفتو أو مذهبه يكون غرضه عنده، وهذا غير جائز على الإطلاق»^(١٣١).

ويقول الشاطبي منكرًا على من يميل إلى الترخص في الفتوى: «وأكثر من هذا شأنه من أهل الانتماء إلى العلم يتعلق باختلاف الوارد في المسائل العلمية، بحيث يتحرى الفتوى بالقول الذي يوافق هوى المستفتي، بناءً منه على أن الفتوى بالقول المخالف لهواء تشليد عليه، وحرَج في حقه، وأن الخلاف إنما كان رحمة لهذا المعنى، وليس بين التشديد والتخفيف واسطة، وهذا قلب للمعنى المقصود في الشريعة»^(١٣٢).

وقد وجد في هذا الزمان من يتجه متجه الفتوى بالتيسير، والتساهل في الأحكام الشرعية، والأخذ بأيسر الأقوال وأسهلها، دون النظر في الأدلة، وطرق الأحكام، والتراجع بينها، والبحث عن القول الذي يوافق غرض مستفتيه، ويعتبر وجود قول في المسألة موجباً لاعتباره دون الالتزام بالأدلة الشرعية، ويعتبر هذا من مسايرة الواقع، ومواكبة العصر ومتغيراته، والتيسير على الناس، وتزجيهم في الدين، فصدرت الآراء الشاذة الممارضة للنصوص الشرعية، وأصبح يشار إليهم بالبنان، ويقصدهم من يبحث عن الترخص، بل وصل الحال في بعضهم إلى تبني الدين،

(١٢٨) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٩٩٤م.

(١٢٩) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٠٨/٤ - ٦٠٩.

(١٣٠) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤٩٩/٤.

(١٣١) ينظر: الخطيب البغدادي، ١٤١٧هـ، ٤٠٧/٢؛ واللفائي،

١٤٢٣هـ، ص ٢٦١.

(١٣٢) المحلى رواد أبو داود، ص ٧٨٠/٢، ح رقم (٢٣٨٧)

في كتاب الصوم، باب: كراهية للشباب، لئلا عنه

اللباني، ١٤٢٢هـ، ٦٥/٢؛ المحلى عن صحيح.

يسأل عن المسألة؛ فأدله على إتيان، هل علي شيء، فقال: إن كان متعباً أو مريضاً فلا بأس، ولا يعجبني رأي أحد^(١٤٣).

وذكر ابن السمعي أن المفتي إذا سأله المستفتي عن مسألة عتقلوه فيها، فله أن يخبره بين أن يقبل منه، أو من غيره^(١٤٤).

يقول ابن عقيل: «ظاهر كلام الإمام أحمد جواز إرشاد العاصي إلى جهنمه يستغني، وإن كان المفلول عليه والمرشد إليه يخالف مذهب الدال، فإنه سئل عن مسألة فقال: عليك بالمذنبين، يعني ملهيب مالك، وقال أيضاً لبعض أصحابه: لا تحمل الناس على ملهيبك، يعني دهمهم يترخصون بمذاهب الناس»^(١٤٥).

وقال: «يجب أن ينظر المفتي إلى الحكم الذي يُفتي العاصي به، فإن كان مما يسوغ خلافه أعلمه بالحكم في ملهيبه، واستحب له إعلامه بمذهب غيره إن كان أهلاً للتوسعة عليه، وأهلاً للرخصة، حتى إن ضاق عليه ملهيبه سأل غيره، فكان عاملاً بالتقليد؛ لئلا يرتكب مخالفة لمذهب هذا المفتي من غير تقليد لآخر من أهل الاجتهاد، فيكون في ذلك ألماً، فلهذا

يُفتي بها أجداد وقتنا؛ لمرقتنا بأسفارهم، وكذلك المعتدات إذا كن على صفات وقتنا لا ينبغي أن يسهل عليهم أمر العدة بقبول قولين في أقصر مدة، بل تبقى الفتيا لمن على الصادة من الحيف، ويستشهد الثقات من بطانة أهلها»^(١٤٦).

ولا يعني هذا أنه لا يجوز الأخذ بالقول الأسهل مطلقاً، بل للمفتي أن يأخذ بالقول الأخف في الأحوال الآتية، وهي لا تعد من تتبع الرخص، وهي:

أولاً: أن يرجع الحكم الأخف والأسهل عند تكافؤ الأدلة، وتساويها في نظره، وكان للخلاف وجه معتبر، وقد ذهب إلى هذا بعض الأصوليين^(١٤٧)، وهذا ليس من تتبع الرخص، لأنه لا يقضي إلى الإلحاح من الشريعة.

ثانياً: أن يدل المفتي المستفتي على مذهب له فيه رخصة؛ من أجل أن يختصه بما وقع فيه، فقد نص الأصوليون على أنه متى وجد المفتي للسائل غرضاً في مسألتها، وطريقاً يتخلص به أرشده إليه، وأن من وقع في ورطة يطلب له حيلة لا شبهة فيها؛ لتخليصه منها^(١٤٨)، وروى عن الإمام أحمد أنه سئل عن الرجل

(١٤٣) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٤٦٣/٥.

(١٤٤) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ١٥٩/٦ والأمدى، ١٤٠٧هـ، ٢٦٣/٤ والبيهقي، ١٤١٦هـ، ٣٧٣٧/٨ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٦٠٩/٤.

(١٤٥) ينظر: الخطيب الشافعي، ١٤١٧هـ، ١٤٠/٧ وابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٧٧، والتتوي، ١٤١١هـ.

«ص ٣٨؛ وابن حبان، ١٤٠٤هـ، ص ٣٧.

(١٤٦) ينظر: آل تيمية، ص ١٥٣، والرداوي، ١٤٢١هـ، ٤١١/٨.

(١٤٧) ينظر: السمعي، ١٤١٩هـ، ١٦٠/٥.

(١٤٨) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٧٩/١.

الشدة، ولا يميل بهم إلى طرف الانحلال، وعلل ذلك بأن المسفتي إذا ذهب به لمذهب الشدة والعنت والحرج بُغِضَ إليه الدين، وأدَّى ذلك إلى الانقطاع عن سلوك طريق الآخرة، وأما إذا ذهب به لمذهب الانحلال، كان مظنةً للمشي مع الهوى والشهوة، والميل إلى الرخص في الفتيا بإطلاق مضاداً للمشي على التوسط^(١٥١).

فالتيسير وإن كان مقصداً شرعياً متفقاً عليه إلا أنَّه تفاوتاً في التطبيق بين الراطم وتريبط، فكون الشريعة مبنيةً على التيسير، لا يعني التساهل في الأحكام الشرعية، إذ لا بد أن يكون التيسير جازياً على مقاصد الشريعة، متضبُطاً بضوابط الشرع، كي لا يقضي إلى التحلل من الأحكام الشرعية، وهذا الفارق بينه وبين التساهل.

المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المسفتي

الواجب على المسفتي أن يستفتي من هو مستوفٍ لشروط الاستفتاء، ممن يثق بدينه وعلمه، وورعه، ويقلب على ظنه أنه أهل للفتوى، وقد نقل الرازي اتفاق العلماء على أنه لا يجوز للمسفتي أن يستفتي إلا من يطلب على ظنه أنه من أهل الاجتهاد والنوع^(١٥٢)، وليس له أن يستفتي من شاء^(١٥٣)، فالاستفتاء إنما شرع من أجل طلب حكم الله - عز وجل - في المسألة، وخروجاً عن اتباع الهوى.

استحببنا له أن يجنبه التعرض بالإثم...، والذي هو أهلٌ للرخصة الطالب للحق أو بالحق، أو الطالب للتخلص من الرها، أو الزنا، فيلذه إلى مذهب من يرى التحيل للمخلص من الرها، والمخلع لمنه وقنوع الطلاق، وما شاكل ذلك^(١٥٤).

ويقول ابن القيم: «لا يجوز للمفتي تتبع الحيل المحرمة والمكروهة، ولا تتبع الرخص لمن أراد نعمه، فإن تتبع ذلك فسق وحرم استغناؤه، فإن حسن قصده في حيلة جائزة، لا شبهة فيها ولا مفسدة، لتخليص المسفتي بها من حرج، جاز ذلك، بل استحب^(١٥٥)».

ثالثاً: أن يأخذ المفتي بالقول الذي يظنّه مرجوحاً في بعض الأحوال، وفقاً لقاعدة مراعاة الخلاف من أجل التيسير والتخفيف على المكلف، وذلك عندما يقع الفعل من المكلف، ويكون عمل المجتهد باجتهاده يفضي إلى التشديد عليه، فيأخذ المفتي باجتهاد غيره إذا قوي ماخذه، ولا يقضي إلى مخالفة الإجماع.

فالمنع من تتبع الرخص لا يعني التشديد، وعدم التيسير على المسفتي، فإن الأخذ بالرخص الشرعية، والتيسير وفق ضوابط الشريعة، أمر مطلوبٌ شرعاً، والواجب على المفتي أن يحمل الناس على الوسط، دون تشديد أو انحلال، وقد ذكر الشاطبي أن المفتي البالغ ذروة الدرجة هو الذي يحمل الناس على المجهود الوسط فيما يليق بالمجهود، فلا يذهب بهم لمذهب

(١٥١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٠٧/٤ - ٦٠٨.

(١٥٢) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ١/٦.

(١٥٣) ينظر: ابن عثيم، ١٤٢٠هـ، ١/٦٩٥/٥.

(١٤٩) ابن عثيم، ١٤٢٠هـ، ٢٨٣/١ - ٢٨٤.

(١٥٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٧٠/٤ - ١٧١.

لأمر الله - عز وجل -، فطاعته في ذلك معصية له - عز وجل -^(١٥٦).

الصورة الثانية: أن يأخذ بالقول الأسهل في كل مسألة:

من صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ في كل مسألة ما هو أهون عليه، وأخف من أقوال المفتين، بأن يتقي من أقوال المفتين ما شاء، حتى يقع في الأخذ بشواذ الأقوال وتوارد ما بحثاً عن الأسهل، وهذا الذي أجمع العلماء على تحريره وتفسيره، وهذا ما أشار إليه الإمام أحمد بقوله: «لو أن رجلاً عمل بكل رخصة، يقول أهل المدينة في السماع يعني في الفناء، ويقول أهل الكوفة في النسيء، ويقول أهل مكة في المتعة، لكان فاسقاً»^(١٥٧)، لأن ذلك يفضي إلى رقة الدين وذعابه، وقد نص القرافي على أن اتباع البوي في الحكم أو التتيا حرام بالإجماع^(١٥٨).

وقد وجد في هذا الزمان من المستفتين من ينتقل من مقتضى لأخر بحثاً عن الفتوى الأسهل، وما تشبهه نفسه، ولو كانت مخالفة لما يعتقد به قلبه، وربما بعضهم سأل المفتي هل أتى أحد بجواز هذا الفعل، فإذا أخبر بوجود من أفتى بذلك القول أخذ به، واعتبر ذلك مسوغاً له للعمل به.

ويجب على المستفتي أيضاً أن يقصد باستثائه الحق، لا تحقيق غرضه، وذكر ابن القيم أنه لا يجب على المفتي أن يفتي من لا يستغني ديانةً وتعبداً له عز وجل، وإنما يبحث ضمن يفتيه بغرضه، لأنه يستغني توصلاً إلى حصول غرضه بأي طريق الحق، فلا يجب على المفتي مساعدته؛ لأنه لا يريد الحق، بل يريد غرضه، ولهذا إذا وجد غرضه في أي ملهيو اتفق اتبعه وتلمه به^(١٥٩).

يقول ابن تيمية: «من لا يكون قصده في استثائه وحكمته الحق، بل غرضه من يوافق على هواه كاتماً من كان، سواء كان صحيحاً أو باطلاً، فهذا سماعٌ لغير ما بعث الله به رسوله، فإن الله إنما بعث رسوله بالهدى ودين الحق، فليس على خلفاء رسول الله أن يفتوه ويحكموا له»^(١٦٠).

ومن صور تتبع الرخص عند المستفتي ما يأتي:
الصورة الأولى: أن يأخذ بالفتوى المخالفة للنصوص الشرعية:

من صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ بفتوى المفتي مع علمه بأنها مخالفة لنصي شرعي، فلا يجوز له في هذه الحال أن يعمل بها.

يقول ابن تيمية: «العالم إذا أفتى المستفتي بما لم يعلم المستفتي أنه مخالفٌ لأمر الله - عز وجل -، فلا يكون المطيع لبؤلاء عاصياً، وأما إذا علم أنه مخالفٌ

(١٥٦) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٩/٢٦١.

(١٥٧) كل تيمية، دت، ص ٥١٨-٥١٩.

(١٥٨) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص ٩٢.

(١٥٩) ينظر: ابن القيم، ١٤١١هـ، ٤/١٩٩.

(١٦٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٨/١٩٨.

المطلب الأول: الأقوال في المسألة

إذا سأل المفتي أكثر من مفتو، واختلف المفتون عليه في الفتوى، فهل للمفتي أن يتخير بين أقوال المفتين أم ليس له أن يتخير، وصلة هذه المسألة بتتبع الرخص أن القول بتخيير المفتي بين أقوال المفتين يفضي به إلى تتبع الرخص، وانتفاء القول الأسهل.

وقد اختلف الأصوليون في هذه المسألة على

سنة أقوال:

القول الأول: يجب على المفتي أن يتحرى، فيجتهد في الأخذ بقول الأعلام الأربعة، ولا يجوز له أن يتخير بين الأقوال.

وقال بهذا بعض الشافعية^(١١١)، ورواية عند الختابة^(١١٢)، ورجحه أبو الحسين البصري^(١١٣)،

وأما إذا سأل المفتي مفتياً في مسألة، وسأل مفتياً آخر في مسألة أخرى، من غير قصد للرخص، كأن يستفتي شافعيًا في الوضوء، ويستفتي مالكيًا في نقص الوضوء، فهذا جائز كما سبق بيانه، ولا يحد هذا من تتبع الرخص؛ لأن للمفتي العمل برأي من استشهاده، فإن فرضه أن يقلد حالاً أملاً للفتوى، وقد فعل ذلك، وقد نص بعض الأصوليين على جواز ذلك^(١١٤).

يقول ابن القيم: «فله أن يستفتي من شاء من أتباع المذاهب الأربعة وغيرهم، ولا يجب عليه، ولا على المفتي أن يتقيد بأحد من الأئمة الأربعة بإجماع الأمة، كما لا يجب على العالم أن يتقيد بمحدث أهل بلده، أو غيره من البلاد، ولكن ليس له أن يتبع رخص للمذاهب، وأخذ فرضه من أي مذهب وجده فيه، بل عليه اتباع الحق بحسب الإمكان»^(١١٥).

المبحث الخامس

موقف المفتي من تعارض الفتوى

وفي ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

(١١١) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨٢/٦، والتهذيب، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٥/٨.

(١١٢) ينظر: آل تيمية، فتا، ص ٤٦٣، والطواي، ١٤١٩هـ، ٦٦٧/٣؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٦/٤.

(١١٣) أبو الحسين محمد بن علي الطيب البصري المتزلي، ولد بالبصرة، ومن مؤلفاته: «التمهيد في أصول الفقه»، وشرح العمدة، توفي ببغداد سنة ٤٣٦هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٥٨٧/١٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٧١/٤.

(١١٤) ينظر: أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٣٦٤/٢؛ وأبو الحسين البصري، ١٤١٠هـ، ٣١١/٧.

(١١٥) ينظر: التنوير، ١٤١١هـ، ص ١٨٠، والتهذيب، ١٤٠١هـ، ص ٩٤.

(١١٦) ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٢/٤-٢٠٣.

القول الرابع: يأخذ المستفي بأشد الأتوال وأغلظها^(١٧٧).

القول الخامس: يأخذ المستفي بقول أسبقهم إليه^(١٧٨).

القول السادس: يسأل مفتياً آخر، ويأخذ بمترى من يوافقه^(١٧٩).

المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة

دليل القول الأول:

استدل القائلون بلزوم التحري وعدم التخير بين

الأقوال بالآتي:

١ - إن أقوال المفتين في حق العلمي تنزل منزلة الأدلة للمتعارضة في حق المجتهد، فكما يجب على المجتهد التراجع بينها، يجب على العلمي أيضاً أن يرجح بين أقوال المفتين.

٢ - إن الله - عز وجل - أمر عند التنازع بالرد إليه وإلى رسوله - صلى الله عليه وسلم -، وقد تنازع المستفي في مسائله مجتهدان، فوجب أن يردّها إلى الله

والبشري^(١٨٠)، والسمعتي^(١٨١)، وابن الصلاح^(١٨٢)، والشافعي^(١٨٣).

القول الثاني: يجوز للمستفي أن يتخير بين أقوال المفتين، فيأخذ بقول أيهم شاء.

ورجح هذا القول أبو يعلى^(١٨٤)، وأبو الخطاب^(١٨٥)، والتووي، والأصدي^(١٨٦)، وابن التلمستني^(١٨٧)، وابن التجار^(١٨٨).

القول الثالث: يأخذ المستفي بأخف الأقوال وأسهلها^(١٨٩).

(١٦٥) ينظر: الجويني، ١٤١٢هـ، ٨٧٩/٢.

(١٦٦) ينظر: السمعتي، ١٤١٩هـ، ١٤٤/٥.

(١٦٧) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤٧.

(١٦٨) ينظر: الشافعي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤.

(١٦٩) ينظر: أبو يعلى، ١٤١٠هـ، ١٢٣٧/٤.

(١٧٠) أبو الخطاب عمرو بن أحمد بن الحسن الكلوثاني البغدادي الحنيلي، ولد سنة ٤٣٢هـ، ومن مؤلفاته: التمهيد في أصول الفقه، والانتصار في المسائل الكبرى، والهداية في الفقه، توفي سنة ٥١٠هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٣٤٨/١٩؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٢٧/٤.

(١٧١) ينظر: أبو الخطاب الكلوثاني، ١٤٠٦هـ، ٤٠٥/٤.

(١٧٢) ينظر: الأصبهاني، ١٤٠٢هـ، ٢٣٧/٤.

(١٧٣) أبو محمد هبة الله بن محمد بن علي الفهري المصري الشافعي، المعروف بابن القيم، نسبة إلى بلدة تلمسان، ولد سنة ٥٦٧هـ، ومن مؤلفاته: شرح المعالم في أصول الفقه، وشرح الشفاء، توفي سنة ٦٤٤هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٦٠/٨؛ والخطابي، ١٣٨٧هـ، ٤٦٠/٥.

(١٧٤) ينظر: ابن التلمستني، ١٤١٩هـ، ٤٥٤/٢.

(١٧٥) ينظر: ابن التجار، ١٤١٣هـ، ٥٨٠/٤.

(١٧٦) ينظر: السمعتي، ١٤١٩هـ، ١٤٥/٥؛ والزرکشي، =

د، ٣١٤/٦.

(١٧٧) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤٦؛ والسوي،

١٤١١هـ، ص ٧٨؛ وابن حنبل، ١٤٠٤هـ، ص ١٨٠.

وآل تيمية، د، ص ٤٦٢؛ والزرکشي، د، ٣١٣/٦.

(١٧٨) ينظر: الجويني، ١٤٢٤هـ، ص ١٥٤٢؛ والزرکشي، د،

٣١٤/٦.

(١٧٩) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤٦؛ والسوي،

١٤١١هـ، ص ٧٨؛ وابن حنبل، ١٤٠٤هـ، ص ١٨٠.

وآل تيمية، د، ص ٤٦٢.

١- أن العامي ليس من أهل الاجتهاد، وفرضه أن يقلد علماً أهلاً لذلك، وقد فعل ذلك بأخذه بقول من شاء من المفتين^(١٨٤).

٢- أن الصحابة - رضي الله عنهم - والعلماء في كل عصر لم يتكروا على المواقف ترك النظر في أحوال العلماء، وقد كان الصحابة - رضي الله عنهم - يختلفون في المسائل، وكان فيهم الفاضل والمقصود، ولم يثقل عن أحدهم أنه أوجب على المستفتي أن يأخذ بقول الأفضل^(١٨٥).

٣- أنه يتعلم على العامي معرفة الأفضل^(١٨٦).
دليل القول الثالث:

استدل القائلون بالأخذ بأخف الأقوال وأسهلها بقوله تعالى: ﴿يُرِيدُ أَن يَمُكِّنَ إِلَيْكَ الْكُفْرَ وَالْزُفْرَ، وَأَن يَأْتِيَكُم بِالْبَاسِ مِنَ لَدُنْهِ﴾ (البقرة: ١٨٥)، وقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلْكَ فِي الْيَمِينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج: ٧٨)، ووجه الاستدلال أن الشريعة مبنية على التيسير ورفع الحرج، فدل هذا على جواز الأخذ بأيسر الأقوال^(١٨٧).

دليل القول الرابع:

استدل القائلون بالأخذ بأغلظ الأقوال بأن

ورسوله، وذلك بالرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهذا أبعد عن متابعة البوى والشهوة، واختيار أحد المفتين بالبوى مضاد للرجوع إلى الله ورسوله.

٣- إن طريق معرفة هذه الأحكام هو الفطن، والظن في تقليد الأعلام والأرواح أكثر، فكان للصير إليه واجباً^(١٨٨).

٤- إن القول بالتخيير بين أقوال المفتين يفضي إلى اتباع البوى في الاختيار وما يوافق غرضه، وإلى تتبع رخص المذهب^(١٨٩).

يقول الشاطبي عن تخيير العامي: وقد استدل في فتواه إلى شهوته وهواه، واتباع البوى حين مخالفة الشرع، ولأن العامي إنما حكم العالم على نفسه ليخرج عن اتباع هواه^(١٩٠).

٥- إن القول بالتخيير يفضي إلى إسقاط التكليف في كل مسألة يختلف فيها، لأن حاصل الأمر مع القول بالتخيير أن للملك لف أن يفعل إن شاء، ويترك إن شاء، وهو عين إسقاط التكليف، بخلاف ما إذا تقيد بالترجيح، فإنه يكون متبهماً للتليل، ولا يكون متبهماً للهوى، ولا مسقطاً للتكليف^(١٩١).

دليل القول الثاني:

استدل القائلون بجواز التخيير بين الأقوال بالآتي:

- (١٨٠) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ١/٦؛ وابن جماعة، ١٤٢٢هـ، ١/٢٥٣؛ والشاطبي، ١٤١٥هـ، ١٥١/٤؛ والبندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.
- (١٨١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٢/٤.
- (١٨٢) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٩/٤.
- (١٨٣) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٢/٤.

(١٨٤) ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص ٨٠.

(١٨٥) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ١/٦؛ والبندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨٦) ينظر: البندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١/١٤٤/٥؛ وابن حلمان، ١٤٥٤هـ، ص ٨٠.

القول الأخلف أحوط، ولأن الحق ثبيل^(١٨٨).

دليل القول الخامس:

استدل القائلون بلزوم الأخذ بقول الأسبق بأنه
لزمه الأخذ بقوله حينما سأله أولاً^(١٨٩).

دليل القول السادس:

استدل القائلون بسؤال مفتوح آخر، والأخذ
بفتوى من يوافقه، بأن فتوى المفتي الثالث تفيد غلبة
الظن، وهي من باب تعاضد الأدلة، كما هو الحال في
تعدد الأدلة^(١٩٠).

المطلب الثالث: الترجيح

الذي يظهر رجحانه - والله تعالى أعلم - أنه
يجب على المستفتي أن يتحرى، ويبحث عن الراجح
من الأقوال بحسبه واستطاعته^(١٩١)، فيبحث عن الأوثق
من المفتين، ويأخذ بقول الأعمم، وليس له أن يتخير
مع إمكانية الترجيح بالتحرري، ويمكنه معرفة الأعمم
- كما يقول الرازي - بالتسامع، والقراة، دون
البحث في نفس العلم، والعامي أهل لذلك، فلا ينبغي
أن يخالف الظن بالتشهي، ومثل لذلك بما لو وجد في
البلد طبيبان، وقد اختلفا في الدواء، فإذا خالف

الأفضل منهما، فإنه يكون مقصراً^(١٩٢).

وأما إذا تساوى المفتيان عنده من كل وجه،
وتعذر عليه ترجيح أحدهما، جاز له حيثما أن يأخذ
بقول أيهما شاء، لأنه ليس بعض المفتين أولى بقبول
قوله من بعض، ولأن المفتين إذا استويا صار الأخف
رخصة^(١٩٣).

ولا يعتبر هذا التخيير من تتبع الرخص؛ لأن
هذا التخيير يكون في الخلاف السائغ المعبر، وفي أحوال
نادرة، إذ لا يكون إلا بعد حصول التساوي، والمعجز
عن الترجيح، بخلاف تتبع الرخص الذي يأخذ فيه
بالأقوال الشاذة والنادرة، ويكون في جميع المسائل
الخلافية.

وقد قال بهذا بعض الأصوليين، ومن أقوالهم
الذالة على ذلك الكي:

• يقول أبو الحسين البصري بعد أن رجح
القول بوجوب الاجتهاد في الأخذ بقول الأعمم: «فإن
اجتهد في أحدهم فاستوى عنده علمهم ودينهم، كان
مخيراً في الأخذ بأي أقوالهم شاء، فأبها اختاره وجب
عليه»^(١٩٤)، وقال: «إذا تساوت عنده يكون مخيراً في
استخذه من شاء منهم بعد أن يمدل عن طريقة البصري
فيه»^(١٩٥).

(١٨٨) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤٦؛ وابن حنبلان،

١٤٠٤هـ، ص ٨٠.

(١٨٩) ينظر: لزركشي، ص ٦/٣١٤.

(١٩٠) ينظر: ابن حنبلان، ١٤٠٤هـ، ص ٨٠.

(١٩١) ينظر: ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٣/٤.

(١٩٢) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨٣/٦.

(١٩٣) ينظر: أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٣٦٤/٢.

(١٩٤) أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٣٦٤/٢.

(١٩٥) أبو الحسين البصري، ١٤١٠هـ، ٣١٢/٢.

• ويقول الغزالي: «الأولى عندي أنه يلزمه اتباع الأفضل، فمن اعتقد أن الشافعي أعلم، والصواب على مذهبه أغلب، فليس له أن يأخذ بمذهب مخالفته بالشمسي، وليس للمامي أن يتقي من المذهب في كل مسألة أطبقها عنده فيتوسع، بل هذا الترجيح عنده كترجيح الدليلين المتعارضين عند المفتي، فإنه يتبع ظنه في الترجيح، فكذلك ما هنا، وإن صوتنا كل بمذهب، ولكن لاختلافنا ممكن بالفقه من دليل قاطع، وبالحكم قبل تمام الاجتهاد واستغراق الوسع، والغلط على الأعمام أهدأ لا عمالة، وهذا التحقيق وهو أننا نعتقد أن الله تعالى سراً في رد العباد إلى ظنونهم حتى لا يكونوا مهمولين متبعين للهوى، مسترسلين استرسال البهائم، من غير أن يلزمهم بحلم التكليف...، فما دنا قدر على ضبطهم بضبط، فلذلك أولى من تخييرهم وإهمالهم، كإيهامهم والصيان، أما إذا عجزنا عند تعارض مفتين وتساويهما، أو عند تعارض دليلين، فلذلك ضرورة^(١٩٧)، ثم قال: «فهذا هو الأصح عندنا، والأليق بالمعنى الكلي في ضبط الخلق بلباس التقوى والتكليف»^(١٩٨).

• ويقول أبو الخطاب الكلوثاني: «فإن استويا عنده في العلم والدين، كان حسيماً في الأخذ بأي أقوالهم شاء؛ لأنه ليس بعضهم بيقول قوله أولى من بعض...، فإن استويا عنده في جميع الأحوال، وأفتاه أحدهما بالأشد، والأخر بالأخف، فهو غير؛ لأن له

أن يقلد أيهما شاء في الابتداء قبل الفتوى، فكذلك له أن يختار قول أيهما شاء بعد الفتوى»^(١٩٩)، وقال: «إن المفتين إذا استويا عنده صار الأخف رخصة لا عزيمة يجب فعلها»^(٢٠٠).

• ويقول ابن الصلاح: «والمختار أن عليه أن يتعهد ويحتم عن الأرجح، فإنه حكم التعارض وقد وقع، فإن لم يترجح أحدهما عنده استغنى الآخر، وعمل بفتوى من وافقه الآخر، فإن تعذر ذلك، وكان اختلافهما في الخطر والإباحة، وقبل العمل باختار جانب الخطر والترك، فإنه أحوط، وإن تساوى ما من كل وجو خيرناه بينهما، وإن أيسر التخير في غيره؛ لأنه ضرورة، وفي صورة نادرة»^(٢٠١)، وقال: «ليس له أن يتبع في ذلك مجرد التشهي والميل إلى ما وجد عليه أباه وأهله قبل تأمله والنظر في أصوله»^(٢٠٢).

• ويقول مجد الدين أبو البركات^(٢٠٣): «إذا استغنى علمين فأفتاه أحدهما بالإباحة، والآخر بالخطر، فله أن يأخذ بقول أيهما شاء، ولا يلزمه

(١٩٨) أبو الخطاب الكلوثاني، ١٤٥٦هـ، ٤٥/٤ - ٤٥/٦.

(١٩٩) أبو الخطاب الكلوثاني، ١٤٥٦هـ، ٤٥/٤ - ٤٥/٦.

(٢٠٠) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤٧.

(٢٠١) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ١٤١.

(٢٠٢) أبو البركات عبد السلام بن محمد بن الخطر بن محمد بن علي بن تيمية الحارثي، الحنبلي، ولد بمران سنة ٥٩٠هـ، ومن مؤلفاته: تفسير القرآن العظيم، والمقضى في أحكام الأحكام، والمحرر في الفقه، توفي سنة ٦٥٢هـ بنظر: الفهي، ١٤١٣هـ، ٢٢/٢٩١ وأزركلي، ص ٦/٤.

(١٩٧) الغزالي، ص ١٥٤/٤ - ١٥٥.

(١٩٨) الغزالي، ص ١٥٦/٤.

يعمل به، ويقضي به دائماً^(٢٠٥)، ويقول: «إذا جُوزَ للمصلي أن يقلد من شاء، فالذي يدل عليه كلام أصحابنا وغيرهم، أنه لا يجوز له أن يتبع الرخص مطلقاً»^(٢٠٦).

المبحث السادس

استفتاء من عرف بالفتوى بالأسهل

كثر في هذا الزمان نظراً لكثرة المفتين تعمد سؤال من يُعرف بالأسهل بأسهل الأقوال وأخفها، والمفتي الذي يقضي بالأسهل لا يخلو من حالين:

الحال الأولي: أن يكون المفتي معروفاً بالتساهل في الفتوى، وتتبع الرخص، فهنا لا يجوز استفتاءه، وقد نص الأصوليون على ذلك.

يقول ابن الصلاح: «لا يجوز للمفتي أن يتساهل في الفتوى، ومن عُرِفَ بذلك لم يجوز أن يُستفتى»^(٢٠٧). ويقول ابن مفلح: «يحرّم التساهل في الفتيا، واستفتاء من عُرِفَ بذلك»^(٢٠٨).

ومن صور التساهل أن يتساهل في طلب الأدلة وطرق الأحكام، والترجيح بينها، أو يتساهل في طلب الرخص وتأول الشبه، أو يأخذ بالقول الأيسر والأسهل من بطون الكتب، ويترك الأخذ بالقول المؤيد بنص شرعي.

الأخذ بالخطر، هذا كلامه - أي الإمام أحمد - في رواية الحسن بن زياد لما سأل عن مسألة في الطلاق، فقال: إن فعل كذا حدث، قلت: إن أفتاني إسمان لا أحتش، قال: تعرف حلقة المنين، قلت: فإن أفتوني به حل، قال: نعم، وهذه فيما إذا استويا عنده في العلم والدين^(٢٠٩).

• ويقول ابن تيمية: «إذا أفتى أحد المجتهدين بالخطر، والأخبر بالإباحة، وتساوت فتواهما عند العلمي، فإنه يكون غفيراً في الأخذ بأيهما شاء، فإذا اختار أحدهما تعين القول الذي اختاره»^(٢١٠).

وتحجير العلمي في هذه الحال لا يعتبر تبعاً للرخص، كما يقول ابن تيمية: «التخير في الفتوى، والترجيح بالشبهة، ليس بمنزلة تحجير العلمي في تقليد أحد المفتين، ولا من قبيل اختلاف المفتين على المسئتي، بل كل ذلك راجع إلى شخص واحد، وهو صاحب الملعب، فهو كالاختلاف الراويين عن النبي - صلى الله عليه وسلم - راجع إلى شخص واحد، وهو الإمام، فلكل اختلاف الأئمة راجع إلى شريعة رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، حتى إن من يقول عن تعارض الأدلة بوجوب التخير، لا يقول إنه يختار لكل مستفتى ما أحب، بل غايته أنه يختار قولاً

(٢٠٥) كل تيمية، دت، ص ٥٣٧ - ٥٣٨.

(٢٠٦) كل تيمية، دت، ص ٥١٨.

(٢٠٧) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ٦٥.

(٢٠٨) ابن مفلح (برهان الدين)، ١٤٠٠هـ، ٢٥/١٠.

(٢٠٩) كل تيمية، دت، ص ٤٦٧، ينظر: النووي، ١٤١١هـ.

ص ٨٠.

(٢٠٤) كل تيمية، دت، ص ٥١٩ - ٥٢٠.

الأقوال دون مستند شرعي، وهذا يدل على أن قصد المتبع للرخص هو الأخذ بأمر الأقوال وأسهلها دون اعتبار موجبه شرعي، من ترجيح أو تقليد، وأن هذا هو دينه وطريقته في جُل الأحكام الشرعية، لذا وصفه بالتبع.

ثانياً: أجمع العلماء على تحريم تتبع الرخص؛ لأنه مبني على اتباع الهوى والتشهي، ولأنه يفضي إلى الاستهانة بالدين، وإلى حل رباط التكليف، والانسلاخ من الدين، لذا وصفوا المتبع للرخص بالزندقة، وأنه متجوِّز في دينه، متمدُّ حتى الله تعالى.

ثالثاً: يرجع سبب الخلاف في تتبع الرخص إلى الخلاف في حكم الالتزام بمذهب معين، فالقول بعدم وجوب التزام مذهب معين مطلقاً يفضي إلى تتبع رخص المذاهب، والقول بالراجع هو أنه لا يلزم التمسك بمذهب معين، فلمستفتي أن يستفتي من شاء، لكن بشرط عدم تتبع الرخص، وللمستفتي أيضاً أن يسأل مفتياً في مسألة، ويسأل مفتياً آخر في مسألة أخرى، كأن يسأل حنفياً في الطهارة، ومالكياً في الوضوء، لكن من غير قصد الترخص.

رابعاً: الانتقال من مذهب إلى آخر له أسباب عدة، وقد اختلف الأصوليون في حكم الانتقال بين المذاهب، والراجح هو جواز الانتقال إذا اعتقد رجحان القول الذي انتقل إليه، وكان انتقاله لمسوغ شرعي، لا بقصد الهوى والتشهي.

الحال الخاتمة: ألا يكون المفتي معروفاً بالتساهل وتبعية الرخص، وإنما يفتي بما يعتقد رجحانه، لكنه يرجع أسهل الأقوال عند حصول الاختلاف، وتساوي الأقوال في نظره، فهذا يجوز الأخذ بفتواه إذا كان أهلاً للفتوى، بأن يكون مشهوداً له بالمعلم؛ لأن فرض العاصي - كما ذكر الباجي^(٢٠٩) - هو الأخذ بقول العالم، وإذا فعل ذلك فقد أدى الواجب عليه، وإلا كان مخالفاً لقول الله - عز وجل - : ﴿فَتَقْتُلُوا آدَمَ الَّذِيْنَ كَفَرْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (النحل: ٤٣)، بسؤاله عن هو ليس من أهل الذكر.

فالواجب على المستفتي أن يبحث عن المفتي المؤهل للفتوى، وهو العالم الورع، ويتحرى في إصابة ذلك، متجرداً عن صفوف الهوى والتعصب، وأن يكون قصده من الفتيا طلب الحق ومعرفة حكم الله عز وجل - في المسألة، دون البحث عن أسهل الأقوال وأيسرها، ومتى ما تحرى الصواب، وتجرد عن دواعي الهوى، فإنه يثاب على ذلك أصاب الحق أم أخطأ.

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد، فأوجز أهم نتائج البحث في النقاط الآتية:

أولاً: معنى تتبع الرخص هو: الأخذ بأمر

(٢٠٩) ينظر: الباجي، ١٤٠٩هـ، ص ٦٤٢.

عامساً: التلقين هو الإتيان في مسألة واحدة بكيفية لا يقول بها مجتهد، وهو جائز إذا وقع اتفاقاً من غير قصد تتبع الرخص، لئلا يفضي الأخذ به مطلقاً إلى تتبع الرخص.

صاحباً: الواجب على المفتي أن يفتي بما يعتقد، ويحرم عليه أن يتبع الرخص، ومن صور تتبع الرخص عند المفتي أن يفتي نفسه، أو قريبه، أو من يرجو نفعه، بما لا يفتي به غيره، أو أن يأخذ بالمراسلات دون النظر في الأدلة، محضاً بالخلاف في المسألة، أو أن يتحرى الفتوى بما يوافق هوى المفتي، ويخرج من فتواه بما يخالف هواه، أو أن يتبع الخيل.

صاحباً: الواجب على المفتي أن يستفتي من هو مستوفٍ لشروط الإفتاء، ممن يثق بدينه وعلمه، وأن يقصد باستفتائه الحق، ويحرم عليه أن يتبع الرخص، ومن صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ بالقول الأسهل في كل مسألة، فيأخذ بشواذ الأقوال ونواذرها، أو أن ينتقل من مفتى لآخر محضاً عن القول الذي يوافق هواه، أو يأخذ بالفتوى مع علمه بأنها تخالف نصاً شرعياً.

فامساً: التيسير مقصد شرعي، وتحريم تتبع الرخص لا يعني التشديد في الأحكام الشرعية وعدم التيسير، فإن الأخذ بالرخصة الشرعية والتيسير وفق ضوابط الشرعة أمر مطلوب شرعاً، والواجب على المفتي أن يعمل الناس على الوسط دون التشديد، أو الإخلال والتساهل، فللمفتي أن يأخذ بالقول الأسهل

عند تكافؤ الأدلة وتساويها في نظره، أو من أجل تخفيف المستفتي بما وقع فيه بقصد التيسير عليه، فإنه على مذهبه فيه رخصة، وله أيضاً أن يأخذ بالقول المرجوح في اعتقاده تيسيراً على المكلف، وفقاً لقاعدة مراعاة الخلاف بشروطها المتبعة.

فامساً: يجب على المفتي أن يتحرى الرجوع بحسبه، فيبحث عن الأوثق من المفتين عند اختلافهم، فيأخذ بفتوى الأوثق، فإن تساوى جازله أن يختار من شاء، ولا يعتبر هذا من تتبع الرخص، لأن هذا يكون في الخلاف الساتع، وعند حصول التساوي، وليس في جميع الأحوال.

عامساً: استفتاء من عرف بالفتوى الأسهل لا يخلو من حالتين: إما أن يكون المفتي معروفاً بالتساهل وتبعية الرخص، فلا يجوز الأخذ بفتواه، وإما ألا يكون معروفاً بالتساهل، وإنما يفتي بما يعتقد رجحانه، ويأخذ بالقول الأسهل عند وقوع الاختلاف، وتساوي الأدلة في نظره، فهذا يجوز الأخذ بفتواه.

فهرس المصادر والمراجع

ابن الطمشاني، أبو محمد عبد الله بن محمد الفهرري (ت ٦٤٤هـ). شرح المعالم في أصول الفقه. تحقيق: عادل هبيلالوجود، وحلي مومض. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤١٩هـ.
ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان (ت ٥٧١هـ). منتهى الوصول والأمل في علمي

- القرى، ١٤٢٢هـ.
- ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الحبلي (ت ٩٧٧هـ). **شرح الكوكب المنير**. تحقيق: د. محمد الزحلي، ود. نزيه حماد. الرياض: مكتبة الميكان، ١٤١٣هـ.
- ابن العماد، كمال الدين محمد بن عبد الواحد (ت ٨٦٩هـ). **التحرير**. مطبوع مع التقرير والتحرير. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ.
- ابن إمام الكاملية، كمال الدين محمد (ت ٨٧٤هـ). **تيسر الوصول إلى منهاج الأصول من المنقول والمقول**. تحقيق: د. عبدالفتاح الدخيسي. ط١. مصر: مطبعة الفاروق، ١٤٢٣هـ.
- ابن أمير الحاج، أبو عبد الله شمس الدين محمد (ت ٨٧٩هـ). **التقرير والتحرير في علم الأصول**. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم (ت ٧٢٨هـ). **مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية**. جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.
- ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي (ت ٧٤١هـ). **تريب الوصول إلى علم الأصول**. تحقيق: د. محمد المختار الشنقيطي. ط١. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٤هـ.
- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (ت ٨٥٧هـ). **المدر الكامنة في أعيان المائة**
- الأصول والجدل**. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.
- ابن السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (ت ٧٧٩هـ). **جمع الجوامع في أصول الفقه**.علق عليه ووضع حواشيه: هبلانم خليل إبراهيم. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.
- _____، **شرح جلال الدين المحلي على جمع الجوامع**. منبسطه: محمد شاهين. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٨هـ.
- _____، **طبقات الشافعية الكبرى**. تحقيق: د. عبدالفتاح الحلو، ود. محمود الطناحي. مصر: دار مجر، ١٩٩٢م.
- ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان الشهرزوري (ت ٦٤٣هـ). **أنب الفتوى وشروط الفتوى وصفة المستفتي وأحكامه وكيفية الفتوى والاستفتاء**. تحقيق: د. رفعت فوزي. ط١. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٣هـ.
- ابن العماد الحبلي، عبد الحلي بن أحمد بن محمد (ت ١٠٨٩هـ). **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.
- ابن اللحام، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد (ت ٨٠٣هـ). **المختصر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد**. تحقيق: د. محمد مظهر بقا. ط٢. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث بجامعة أم

- الثامنة. الهند: مطبعة مجلس المعارف العثمانية، ١٣٩٢هـ.
- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ). مراتب الإجماع. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.
- _____، الإحكام في أصول الأحكام. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.
- ابن حمدان، أحمد الخوافي الحنفي (ت ٦٩٥هـ). صفة الفتوى والفني والسفتي. خراج وتعليق: محمد ناصر الدين الألباني. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.
- ابن حديد، محمد بن عبد الله (ت ١٢٩٥هـ). السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة. تحقيق: د بكر أبو زيد، ود عبدالرحمن العثيمين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ.
- ابن حنبل، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت ٢٤١هـ). وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٣٩٨هـ.
- ابن حبان، محمد أمين بن حمر (ت ١٢٥٦هـ). حاشية ابن حبان، ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٨٦هـ.
- ابن عبد السلام، أبو محمد عز الدين عبد العزيز (ت ٦٦٠هـ). قواعد الأحكام في مصالح الأنام. بيروت: مؤسسة الريان، ١٤١٩هـ.
- ابن عبد البر، أبو عمرو يوسف بن عبد الله (ت ٤٦٣هـ). جامع بيان العلم وفضله. تحقيق: أبو الأشبال الزهيري. ط٤. البمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٩هـ.
- ابن عسقل، أبو الوفاء علي بن عسقل بن محمد (ت ٥١٣هـ). الواضح في أصول الفقه. تحقيق: د. عبدالله التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا (ت ٣٩٥هـ). معجم مقاييس اللغة. تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجليل، د.ت.
- ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (ت ٧٩٩هـ). الدياج للذهب في معرفة أعيان علماء المذهب. تحقيق: مأمون الجنان. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.
- ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي (ت ٦٢٠هـ). روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد. تحقيق: د. عبدالكريم التلمبة. ط٦. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٢هـ.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ). إعلام الموقعين عن رب العالمين. رتبة وضبطه: محمد عبدالسلام إبراهيم. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

- ابن كلور، أبو القداء إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤هـ). أبو الخطاب الكلوزاني، محفوظ بن أحمد الحبلي (ت ٥٩٠هـ). التمهيد في أصول الفقه. تحقيق: د. مفيد أبو عمشة، ود. محمد إبراهيم. ط ١. مكة المكرمة: مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.
- أسو داود السجستاني، سليمان بن الأشعث (ت ٢٧٥هـ). سنن أبي داود. تعليق: عزت عبيد الدحاس وعادل السيد. سوريا: دار الحديث، دت.
- أبو زرعة، أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين العراقي (ت ٨٢٩هـ). الفيتا الباع شرح جمع الجوامع. تحقيق: مكتب قرطبة للبحث العلمي. ط ١. مصر: مطبعة الفاروق، ١٤٢٠هـ.
- أبو يعلى، محمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ). العلة في أصول الفقه. تحقيق: د. أحمد المياكي. ط ٢. ١٤١٠هـ.
- آل تيمية، محمد الدين عبد السلام بن تيمية (ت ٦٥٧هـ)، وعبد الحليم بن تيمية (ت ٦٩٨هـ)، وأحمد بن تيمية (٧٢٨هـ). المسوقة في أصول الفقه. تحقيق: محمد محيي الدين هبةالحمد. بيروت: دار الكتاب العربي، دت.
- الأعمدي، علي بن محمد (ت ٦٣١هـ). الأحكام في أصول الأحكام. تعليق: هبةالزاق حفيظي. مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ.
- ابن كلور، أبو القداء إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤هـ). البداية والنهاية. هناية: عبد الرحمن اللادقي ومحمد يرضون. ط ١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٦هـ.
- ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد (ت ٨٨٤هـ). المبدع شرح المقنع. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ.
- _____، المقصد الأرشد في ذكر أصحاب الإمام. تحقيق: د. عبد الرحمن المشيخي. ط ١. مصر: مطبعة المنشي، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.
- ابن مفلح، شمس الدين أبو عبد الله محمد المقدسي (ت ٧٦٣هـ). أصول الفقه. تحقيق: د. فهد السليحان. ط ١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٠هـ.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١٩هـ). لسان العرب. ط ٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.
- أبو الحسين البصري، محمد بن علي بن الطيب (ت ٤٣٦هـ). المعتمد في أصول الفقه. تقديم: خليل الميس. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.
- _____، شرح العمدة. تحقيق: د. هبةالحمد أبو زيد. ط ١. المدينة النبوية: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ.

- ط. ٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ.
- الأسنوي، عبد الرحمن بن الحسن بن علي
(ت ٧٧٢هـ). نهاية السؤل في شرح منهاج
الوصول إلى علم الأصول. بيروت: دار الكتب
العلمية، دت.
- الأنباري، محمد ناصر الدين (ت ١٢٤٢هـ). صحيح
سنن أبي داود. ط. ٢. الرياض: مكتبة المصافح.
١٤٢٢هـ.
- الأنصاري، عبد العلي محمد بن نظام الدين
(ت ١٢٢٥هـ). فوائد الوجودات بشرح مسلم
الثبوت. ط. ١. بيروت: دار إحياء التراث
العربي، ١٤١٨هـ.
- البايزي، محمد بن محمد بن محمود (ت ٧٨٦هـ).
الردود والتقود شرح مختصر ابن الحاجب.
تحقيق: ضيف الله العمري. ط. ١. الرياض:
مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.
- الهاجي، أبو الوليد سليمان بن خلف (ت ٤٧٤هـ).
أحكام الفصول في أحكام الأصول. تحقيق:
عبدالله الجبوري. ط. ١. بيروت: مؤسسة
الرسالة، ١٤٠٩هـ.
- الهافي، محمد بن سعيد (ت ١٣٥١هـ). عمدة التحقيق
في التقليد والتلفيق. ط. ١. دمشق: المكتب
الإسلامي، ١٤٠١هـ.
- الهاوي، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ).
صحيح البخاري. اختصه به: أبو صويب
- الكرمي. الأردن: بيت الأفكار الدولية،
١٤١٩هـ.
- البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين (ت ١٣٢٩هـ).
هدية العارفين. ط. ٣. طهران: المكتبة الإسلامية،
١٣٨٧هـ.
- بنا، محمد مظهر. معجم الأصوليين. مكة المكرمة:
معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي
بجامعة أم القرى، ١٤١٤هـ.
- البناني، عبد الرحمن بن جاد الله (ت ١١٩٨هـ).
حاشية البناني على شرح جمع الجوامع.
ضبطه: محمد شاهين. ط. ١. بيروت: دار عالم
الكتب، ١٤١٨هـ.
- البهاري، محب الله بن عبد الشكور (ت ١١١٩هـ).
مسلم الثبوت في فروع الحنفية. ط. ١. بيروت:
دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.
- العمروتناسي، محمد بن عبد الله الخطيب
(ت ١٠٠٧هـ). الوصول إلى قواعد الأصول.
تحقيق: د محمد مصطفى. ط. ١. بيروت: دار
الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.
- الجزجاني، علي بن محمد (ت ٨١٦هـ). التمرينات.
تحقيق: إبراهيم الإبراهيمي. ط. ٢. بيروت: دار
الكتاب العربي، ١٤١٣هـ.
- الجلكتي، محمد الأمين بن أحمد زيان (ت ١٢٣٣هـ).
مراقي السعد إلى مراقي السعد. تحقيق: محمد
للخيار الشنقيطي، ط. ٢. دم: دن، ١٤٢٣هـ.

- الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله (ت ٤٧٨هـ). *البرهان في أصول الفقه*. تحقيق: د. عبد العظيم النقيب. ط ٣. مصر: دار الولهاء، ١٤١٢هـ.
- _____، التلخيص في أصول الفقه. تحقيق: محمد حسن إسماعيل. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت ٤٦٩هـ). *الفقه والفتوة*. تحقيق: عادل العزازي. ط ١. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت ٧٤٨هـ). *سير أعلام النبلاء*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد المرقوسي. ط ٩. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت ٦٦٦هـ). *مختار الصحاح*. عناية: يوسف الشيخ محمد. ط ١. بيروت: المكتبة المصرية، ١٤١٦هـ.
- الرهوني، أبو زكريا يحيى بن موسى (ت ٧٧٣هـ). *تحفة السالك في شرح مختصر منتهى السؤل*. تحقيق: د. الهادي شبيلي. ط ١. دبي: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ١٤٢٢هـ.
- الزركشي، بلو الدين محمد بن عبد الله (ت ٧٩٤هـ). *البحر المحيط في أصول الفقه*. عناية: عبد القادر الماعني، مواجهة: د. عمر الأشقر. دم: د. ن، د. ت.
- الزركلي، عمر الدين بن محمود بن محمد (ت ١٣٩٩هـ). *الأعلام*. ط ٢. دم: دن، د. ت.
- السماعوني، أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن (ت ٩٠٧هـ). *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع*. بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، د. ت.
- الرمحي، أبو بكر محمد بن أحمد (ت ٤٩٠هـ). *المبسوط*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.
- السفاري، محمد بن أحمد (ت ٩١٨هـ). *التحقيق في بطلان التفتيق*. اعتنى به: عبد العزيز الدخيل. الرياض: دار الصميخي، د. ت.
- السماعي، أبو مظفر منصور بن محمد (ت ٤٨٩هـ). *قواطع الأدلة في أصول الفقه*. تحقيق: د. عبدالله الحكيمي، ود. علي الحكيمي. ط ١. دم: دن، ١٤١٩هـ.
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (ت ٧٩٠هـ). *الإحكام*. ضبطه وصححه: أحمد عبدالشافي. ط ٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.
- _____، *المواصفات في أصول الشريعة*. تعليق: عبدالله دراز، اعتنى به: إبراهيم رمضان. ط ١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٥هـ.

الأحكام وتصرفات القاضي والإمام، اعنتي به:
عبدالفتاح أبو خدة، ط٢، بيروت: دار البشائر
الإسلامية، ١٤١٦هـ.

_____، شرح تنقيح الفصول في اختصار
المصنوع من الأصول، ط١، مصر: مكتبة
الكليات الأزهرية، ١٣٩٣هـ.

_____، تخلص الأصول شرح المصنوع،
تحقيق: عادل أحمد، وعلي مومض، ط١،
دم: دن، ١٤١٦هـ.

كحالة، عمر وهما: معجم المؤلفين في تراجم مصنفي
الكتب العربية، دمشق: مطبعة الترقى،
١٣٨٠هـ.

اللقاني، أيوهم بن أيوهم بن حسن (ت ١٠٤١هـ)،
منار أصول الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى،
تحقيق: عبدالله الهاللي، المغرب: وزارة
الأوقاف والشئون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.

المالكي، محمد بن علي بن حسين (ت ١٣٦٧هـ)،
تهذيب الفروق والقواعد السنية في الأسرار
الفقهية، مطبوع بمطبع الفروق للقراني، بيروت:
عالم الكتب، دت.

الكاوردي، أبو الحسن علي بن محمد (ت ٤٥٠هـ)،
الحاوي في فقه الشافعي، ط١، بيروت: دار
الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

مخلوف، محمد بن محمد (ت ١٣٦٠هـ)، شجرة النور
الزكية في طبقات المالكية، بيروت: المطبعة

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار (١٣٩٤هـ)،
نثر الورد على مرآة السعد، تحقيق: د. محمد
وليد سيد الشنقيطي، ط١، جدة: دار النشرة،
١٤١٥هـ.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (ت ١٢٥٠هـ)،
البحر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع،
القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، دت.

الصفي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت ٧٦٤هـ)،
الوافي بالوفيات، ط٢، دم: دن، ١٣٨١هـ.

الطوفي، سليمان بن عبد القوي بن الكرم
(ت ٧٩٦هـ)، شرح مختصر البروضة، تحقيق:

د. عبدالله التركي، ط٢، بيروت: مؤسسة
الرسالة، ١٤١٩هـ.

القراني، أبو حامد بن محمد (ت ٥٠٥هـ)، المستصفى
من علم الأصول، تحقيق: د. حمزة زهير حافظ،
دم: دن، دت.

_____، المنصور في تعليقات الأصول،
تحقيق: د. محمد حسن هيتو، ط٢، دمشق: دار
الفكر، ١٤٠٠هـ.

فهر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمرو بن
الحسن (ت ٦٠٦هـ)، المنصور في علم أصول
الفقه، تحقيق: د. طه جابر العلواني، ط٢،

بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.
القراني، شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي
(ت ٦٨٤هـ)، الإحكام في تميز الفتاوى من

السلفية، ١٣٤٩هـ.

المراعي، عبد الله بن مصطفى. *الفتح المبين في طبقات*

الأصوليين، ط٢. بيروت: محمد أمين دمج

وشركاء، ١٣٩٤هـ.

المرداوي، علي بن سليمان الحبلي (ت ٨٨٥هـ).

التحبير شرح التحرير في أصول الفقه. تحقيق:

د. الجبرين، ود. القرني، ود. السراج. ط١.

الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ.

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ).

صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقى.

ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٢هـ.

المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى (ت ١٣٨٦هـ). *للتكثير*

بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل. تحقيق:

محمد ناصر الدين الألباني. الرياض: الرئاسة

العامة للإفتاء، دت.

الموزي، محمد بن عبد العظيم المكي. *القول السليد في*

بعض مسائل الاجتهاد والتقليد. تحقيق: جاسم

مهلهل ياسين، وعدنان الرومي. ط١.

الكوت: دار الدعوة، ١٩٨٨م.

البحان، ناصر بن عبد الله. *التلخيص في الاجتهاد*

والتقليد. منشور في مجلة وزارة العدل، العدد

(١١)، (١٤٢٢هـ).

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦هـ).

أدب الفتوى والفتوى والمسئولية. عنابة: بهام

الجاني. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية،

١٤١١هـ.

_____، روضة الطالبين. ط٢. بيروت:

للكتب الإسلامي، ١٤٥٥هـ.

المغندي، محمد بن عبد الرحمن. *نهاية الوصول في دراسة*

الأصول. تحقيق: د. صالح بن سليمان

اليوسف، ود. سعد بن سالم السويح. ط١.

مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٤١٦هـ.

Track Licensees "Wisdom and Forms"

Walid Bin Ali Al-Husseini

Associate Professor in the Department of Jurisprudence

College of Sharia and Islamic Studies, Qassim University

Al Qassim, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 8750

E-mail: walid517@hotmail.com

(Received 22/2/1430H, accepted for publication 3/2/1431H.)

Keywords: (Follow the rule of licensees - Photos follow the licensees).

Abstract: Praise be to God alone, and prayer and peace be upon the Prophet, and after.

Have much in this decade who follow doctrine permits easier to search for words and Okhshā, this research has dealt with according to detectives following

First topic: the meaning of the statement follows licensees

The second topic: the rule followed in the statement of license, the words of the question according to all evidence, and weighting

Third topic: the origin of the dispute in a statement to track licensees, and apportioned to the three demands the doctrine of a particular commitment to the rule, the rule of the transition between the doctrines, the rule of fabrication

Fourth topic: The track in the statement of certification, which demands: first, according to pictures of tracking licensees when the Mufti, and the second in the photo at the track licensees Poller

Topic V: Poller in a position opposed to the advisory opinion, and when he or she may elect them.

Topic VI: a referendum on the rule known as the advisory opinion saying easier

In Conclusion: summarizing the main findings.

I ask God to help and guide, and I know God, and God's blessings and peace upon our Prophet Muhammad, and his family and companions and the peace.

المصاحفة (دراسة تاريخية دعوية)

حمود بن جابر بن مبارك الحارثي

أستاذ مساعد بقسم الدعوة والفتاوى الإسلامية بكلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص ب ٧١٥ الرمز ٢١٩٥٥

Email: h.j.m.s@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٨هـ)

الكلمات المفتاحية: المصاحفة، لتفاني، للتفاني، التصديق، إنكار النبوة، التوبة، التوبة، الكذب، رش أمه.
ملخص البحث: إن دراسة أصناف المدعوين ولجب الدعوة، وخاصة أصحاب التخصص الأكاديمي، يُبذلوا في مساهمات الدعوة إلى الله ووسائلها وأساليبها، ودوافع الإنكار والاستجابة، والموافقات التي تقف في طريق دعوة كل صنف من أصناف المدعوين، فمن ذلك أنه لا يمكن سبر غور كل مجتمع إلا من خلال دراسة أحواله. وإن توجه الباحثين والمتخصصين في علم الدعوة إلى الله إلى دراسة الديانات والفرق يُعتبر ظاهرة صحية تسهم في إفادة الدعوة إلى الله بين صفوف الديانات والفرق المختلفة بما تعلمه من دراسات لأحوال وطُروف المتبعين إلى هذه الفرق والديانات، ومن جانب آخر تسهم هذه الدراسات في رد الشبهات التي تُثار على الإسلام. وإن من هذه الديانات الفرقة القلعية التي أثبت تاريخ الأئمة وقصصهم وجودهم منذ زمن إبراهيم الخليل - عليه السلام -، ولا زالت هذه الديانة باقية في موطئها الأصلي بلاد الرافدين، فرأيت أن أقدم دراسة بحية تركز على الجانب التاريخي الدعوي لهذه الديانة، وتبرز تاريخ دعوة المصاحفة إلى الإسلام قديماً وحديثاً ومواقفها والسبل المناسبة لدعوتهم في هذا العصر بما أدركت جيداً في البحث هل سبقت بدراسة مشابهة؟ فلم أجده. وما حله الدراسة إلا إشارات لوجوب أن تكون مرتكزة للدراسة أشمل وأعم.

ولقد تضمنت البحث إشارات فيها تعريف بالمصاحفة، وحجمها بين الديانات، ومواقع الانتشار مع إحصائيات أعدادهم، وتاريخ نشأتهم، وأبرز معتقداتهم وأفكارهم، وأبرز شخصياتهم قديماً وحديثاً، ومصادر الديانة المصاحفة، والولائف التي بُنيت فيها. وتلخيص دعوة المصاحفة إلى الإسلام عبر العصور الإسلامية المتتابعة، ومظاهر التأثير والتأثير بين الديانة المصاحفة والمسلمين. مع بيان أهم الوسائل والأساليب التي استخدمها المسلمون في دعوتهم للمصاحفة قديماً، وما يمكن استخلاصه حديثاً، مع الإشارة إلى فضيحتها، خاصة في دعوتهم هي قضية التجميع وإنكار النبوة. مع بيان أهم مواقف دعوة المصاحفة إلى الإسلام في العصر الحاضر.

ثم أُشرت إلى أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر متطلفاً من المنهج القرآني في دعوتهم كحفاظة والموازين والاطلاق من القواسم المشتركة بين الإسلام والمصاحفة كقطعة من قاطع الانطواء والتضام.

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وأصلي وأسلم على معلم البشرية، الهادي إلى الخفية النقية، الأمور بتطهيرها من كل شوائب الشرك الخفية والجلية، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه الأخيار الأطهار وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم المعاد أما بعد:

فإن دراسة أصناف المدعوين واجب الدعاة، وخاصة أصحاب التخصص الأكاديمي، ليُفِيدُوا في أساليب ووسائل الدعوة، ودوافع الإنكار والاستجابة، والمعوقات التي تقف في طريق دعوة كل صنف من أصناف المدعوين. وإن توجه الباحثين والمختصين في علم الدعوة إلى دراسة الديانات والفرق ظاهرة صحية تسهم في إفادة الدعاة إلى الله بين صفوف الديانات والفرق المختلفة، ورد الشبهات التي تُثار على الإسلام. وإن من هذه الديانات الفرقة القديمة التي أثبت تاريخ الأنبياء وقصصهم وجودهم منذ زمن إبراهيم الخليل - عليه السلام -، ولا زالت هذه الديانة باقية في موطنها الأصلي بلاد الرافدين، فראيت أن أقدم دراسة تاريخية دعوية تبرز تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام قديماً وحديثاً ومعوقاتهما والسبل المناسبة لدعوتهم في هذا العصر. وكان منهجي في الدراسة على النحو التالي:

١ - جمع ما يتيسر من المادة العلمية من المكتبات ومراكز المعلومات والقواعد العلمية والمواقع

المقيدة في الشبكة المنكوبية، ومحمد الله تيسر لي جمع

مادة علمية جيدة كانت هي متعلق الدراسة.

٢ - بعد دراسة هذه المادة العلمية دراسة تاريخية تحليلية دعوية، قسمت بتقسيمها إلى مواضيع أساسية اتضحت بعدها معالم خطة الدراسة على النحو التالي:

• المبحث التمهيدي: تعريفات ومقدمات، وفيه لمحة مطالب على النحو الآتي:

- المطلب الأول: تعريف الصابئة.
- المطلب الثاني: حجم الصابئة بين الديانات.
- المطلب الثالث: مواقع الانتشار وإحصائيات أعدادهم
- المطلب الرابع: تاريخ النشأة.
- المطلب الخامس: أبرز المعتقدات والأفكار.
- المطلب السادس: أبرز شخصيات الصابئة قديماً وحديثاً.
- المطلب السابع: مصادر ديانة الصابئة.
- المطلب الثامن: المؤلفات التي كُتبت في الصابئة.
- المبحث الأول: تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام.
- المطلب الأول: تاريخ دعوة الصابئة عبر العصور الإسلامية.
- المطلب الثاني: مظاهر التأثير والتأثير بين الديانة الصابئة والمسلمين.
- المبحث الثاني: وسائل دعوة الصابئة وأساليبها قديماً.

بمناه العربي خرج من دين إلى دين، ويقال: صبأت النجوم إذا طلعت. وصبأت ثية الغلام إذا خرجت. ولذلك كانوا يسمون النبي - صلى الله عليه وسلم - الصابئ^(١).

لأنها: معنى الصابئة عند المفسرين

ورد ذكر الصابئة في القرآن في ثلاث آيات فقط، في سياق ذكر أهل الديانات السماوية في آيتين هما قول الله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَٰهَ إِلَٰهِنَا وَآلِئِكَ مَا دُعُوا وَالصَّبِيَّاتُ وَالصَّبِيَّاتُ مَن تَمَنَّيْنَ بِالْأَيْمِ وَالْأَيْمِ وَكُنَّ صَالِحَاتٍ فَكُنَّ كَأَنَّهُمْ بَرَزَتْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا تَحْزَنَ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُنَّ بِمَرْزُوقٍ﴾ (البقرة: ٦٢)، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَٰهَ إِلَٰهِنَا وَآلِئِكَ مَا دُعُوا وَالصَّبِيَّاتُ وَالصَّبِيَّاتُ مَن تَمَنَّيْنَ بِالْأَيْمِ وَالْأَيْمِ وَكُنَّ صَالِحَاتٍ فَكُنَّ كَأَنَّهُمْ بَرَزَتْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا تَحْزَنَ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُنَّ بِمَرْزُوقٍ﴾ (البقرة: ٦٢).

وفي سياق أهل الديانات السماوية والمجوس والذين أشركوا في آية واحدة وهي قول الله تعالى: ﴿إِنَّ إِلَٰهَ إِلَٰهِنَا وَآلِئِكَ مَا دُعُوا وَالصَّبِيَّاتُ وَالصَّبِيَّاتُ مَن تَمَنَّيْنَ بِالْأَيْمِ وَالْأَيْمِ وَكُنَّ صَالِحَاتٍ فَكُنَّ كَأَنَّهُمْ بَرَزَتْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا تَحْزَنَ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُنَّ بِمَرْزُوقٍ﴾ (البقرة: ٦٢). ولم أجد فيما اطلعت عليه من أقوال المفسرين من أشار إلى هذين السائلين واستنباط مدلولاتها. أما أقوالهم في تفسير هذه الآيات فتتلخص في الآتي:

١ - أنهم طائفة من أهل الكتاب. ولم يحدد أصحاب هذا القول هل هم من اليهود أم من

المطلب الأول: وسائل دعوة الصابئة.

المطلب الثاني: أساليب دعوة الصابئة.

المبحث الثالث: أبرز القضايا في دعوة الصابئة.

المطلب الأول: التتبع.

المطلب الثاني: إنكار النبوة.

المبحث الرابع: أهم الموقفات والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

المطلب الأول: أهم موقفات دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

المطلب الثاني: أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

ويعد هذا جهد المقل، وحسبي أنني جمعت معلومات لا بأس بها استندت منها شخصياً، وارتأيت الإفادة منها، وأرجو أن تكون بداية للدراسة أوسع وأشمل، مع دعائي الصادق لكل من كان له يد عون لي، وأسأل الله التوفيق والسداد وقبول الأعمال إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله وسلم على إمام النعاة وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الضميمة

تعريفات ومقدمات

وفيه ثمانية مطالب:

المطلب الأول: تعريف الصابئة.

أولاً: معنى الصابئة عند أهل اللغة

إن الصابئة مشتقة من الفعل صبأ: أي خرج،

(١) انظر: الفيروز آبادي، ١٤٠٦هـ، ص ٥٦، مادة صبا؛ والزمخشري، ص ١٥٨/١.

ثالثاً: معنى الصابئة عند المحققين وعلماء الملل والنحل

١ - يقول ابن تيمية - رحمه الله - : (أما الصابئون اختفاء فهم في الصابئين بمنزلة من كان متبعاً لشرعة التوراة والإنجيل قبل النسخ والتبديل من اليهود والنصارى ، وهؤلاء ممن حملهم الله وأثنى عليهم ، ووهب بن منبه من أهل الناس بهم ، قال : الصابئ هو الذي يعرف الله وحده ، وليست له شرعة يعمل بها ، ولم يحدث كفراً... ثم يقول ابن تيمية : لم يرد بذلك أنهم كفار ، فإن الله قد أثنى على بعضهم ، فهم مستمسكون بالإسلام المشترك ، وهو عبادة الله وحده ، ولتجانب الصدق والعدل وتحريم الفواحش والظلم ، وغو ذلك مما اتفقت الرسل على إيجابه وتحريمه... إلى أن قال : أما من قال إنهم من أهل الكتاب فهم يربطون من دخل في اليهودية أو النصرانية منهم فهو يقسمهم إلى صابئة حنفاء موحدين ، وصابئة مشركين ، فالأولون هم الذين أثنى الله عليهم في آيتي سورة البقرة والمائدة ، أما الذين ابتدعوا الشرك وسالوا إلى الفلاسفة فهم مشركون... ولذلك ذكر الله في آية سورة الحج الملل الست الأربع للمذكورة في آيتي البقرة والمائدة والجوس والذين أشركوا ، وأخبر أنه يفصل بينهم يوم القيامة ، ولم يذكر في الست من كان مؤمناً ، إنما ذكر ذلك في الأربعة فقط^(٩٤) .

٢ - يقول ابن القيم - رحمه الله - : (للقصود أن هذه الأمة قد شاركت جميع الأمم وفارقتهم ، فالخلفاء

النصارى ، وعلى ذلك فلا بأس بلهجاتهم ومناكحة نسائهم ، قال السدي - رحمه الله - في كلامه على سبب نزول آية البقرة : نزلت في أصحاب سلمان الفارسي - رضي الله عنه - ، إذ ذكر أصحابه عند النبي - صلى الله عليه وسلم - فقال : كانوا يصلون ويصومون ويعومنون بك ، فقال - صلى الله عليه وسلم - : يا سلمان بينهم أهل النار. فاشتد ذلك على سلمان ، فنزلت هذه الآية^(٩٥) . وهو قول ابن راهويه ، وأبي حنيفة - رحمهم الله -^(٩٦) .

٣ - أنهم من جملة فرق النصارى وهو اختيار ابن سعد - رحمه الله -^(٩٧) .

٤ - أنهم قوم يشبه دينهم دين النصارى ، إلا أن قبلتهم نحو مذهب الريح ، يزعمون أنهم على دين نوح - عليه السلام - ، وهو قول الخليل^(٩٨) .

٥ - أنهم قوم تركب دينهم بين اليهودية والمجوسية ، لا تؤكل ذبيحتهم ، وهو قول مجاهد والحسن - رحمهم الله -^(٩٩) .

٦ - أما خلاصة قول القرطبي - رحمه الله - فهو : الذي تحصل من ملههم أنهم موحدون في بعض مسائل العقيدة معصفون بتأثير النجوم وأنها لقلة^(١٠٠) .

(٢) ابن كثير، دت، ٩٣/١.

(٣) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٤/١.

(٤) السبكي، ١٤١٥هـ، ٤٧/١.

(٥) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٤/١.

(٦) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٥/١.

(٧) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٥/١.

وأخيراً: معنى الصابئة في كتابات المعاصرين
والمستشرقين

١ - يقول الأستاذ عباس محمود العقاد - رحمه الله -: (يشتركون مع أصحاب الأديان في شمائل كثيرة، ولا يعرف دين من الأديان تخلو عقيدة الصابئة من مشابهة له في إحدى الشمائل). فهم يشبهون البراهمة والمجوس والاوزنيين (أصحاب النحل السرية) كما يشبهون اليهود والنصارى والمسلمين... والفلاسفة وأصحاب المذاهب العقلية في تفسير الوجود والموجودات... وهم كما يشبهون الجميع يضائقون الجميع^(١٧).

٢ - يرى آخرون أنها مشتقة من كلمة (صباؤث) العبرية بمعنى جند السماء، دلالة على أنهم يعملون الكواكب^(١٨).

٣ - يرى آخرون أنها مشتقة من (صيف) العبرية بمعنى غطس إشارة إلى شعيرتهم الرئيسية وهي التعميد أو الغطس في الماء الجاري^(١٩).

٤ - يرى آخرون أنها مشتقة من الفعل (صبا) الآرمي بمعنى: يرتس، يشتعل، يعتمد^(٢٠) وهذا الرأي يؤيده غالب الذين كتبوا في هذه الديانة من المتأخرين،

منهم شاركوا أهل الإسلام في الخنيفة، والمشركون منهم شاركوا عباد الأصنام ورأوا أنهم على صواب^(٢١).

٣ - يقول أبو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني عالم الملل والنحل المشهور - رحمه الله -: (هم لوم يقولون بالمجوسوس، والمعلول، والحنود، والأحكام. ولا يقولون بالشرعة والإسلام)^(٢٢).

أسباب اختلاف العلماء في معرفةهم

١ - أن لغة هذه الديانة اللغة الآرمية القديمة وهي لغة بائدة.

٢ - خصوصية تعاليم الصابئة، فلا يحق للأتباع تعلم شيء مباشرة من كتب الصابئة إلا من خلال رجال الدين.

٣ - اتزواء الصابئة عن غيرهم من الطوائف وعدم مخالفتهم لغيرهم.

٤ - أنهم يعتبرون أنفسهم جنساً مميزاً لا ينتمي لأحد مشاركتهم في عقيدتهم.

٥ - أن من دينهم التقية وبها يتعاملون مع غيرهم من أهل الديانات.

٦ - أنهم لا يدهون إلى ديانتهم ولا يحبون أن ينتمي إليها غيرهم.

٧ - أنهم لا يهتمون بالرد على مخالفتهم، وهذا أدى إلى عدم تبين حقيقة أفكارهم^(٢٣).

ص ٣٦، ١٥.

(١٢) العقاد، دت، ص ١٠٩.

(١٣) انظر: حليان، ١٩٧٦م، ص ٢٦.

(١٤) انظر: مجموعة من المستشرقين، ١٩٩٨م، ٨٨/١٤.

(١٥) انظر: حليان، ١٩٧٦م، ص ٢٨.

(٩) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، ٢٥١/٢.

(١٠) الشهرستاني، دت، ص ٢٥٨.

(١١) انظر: الفاي، دت، ص ١٤، ١٥ ويدي، ١٩٩٣م =

المطلب الثاني: حجم الصابئة بين الديانات.

في هذا العصر الذي تكاثرت فيه أعداد البشرية، وكثرت تبعاً لذلك أعداد المنتسبين للديانات والملل، وظهر فيه انتصار أصحاب كل ملة للثبوت، إلا أنني بعد البحث تبين لي أن هذه الديانة صغيرة من حيث عدد أتباعها ومن حيث مكانة ديانتها بين الأديان، ومن حيث مواقع انتشارها، فهي لا تُعرف كما تُعرف الأديان، ولا مكانة لمتنبيها مقارنة بالأديان الأخرى.

وقد زينت في المطلب السابق أسباب اختلاف العلماء في تعريف هذه الديانة، وهو مما يبين ضعف حجمها بين الديانات بالإضافة إلى ذلك فإن من الأسباب أنه لم يُعرف غير التاريخ وخاصة بعد ظهور الإسلام أن الصابئة كان لهم دولة مستقلة، والملة إنا قلعت لها دولة سياسية تبتناها ازدياد تمكينها وعُرفت بين الديانات والملل وهذا لم يتوفر للصابئة. وقد زخرت المكتبات بالمؤلفات في تاريخ الأمم إلا هذه الديانة فإن المؤرخين قد أهملوا تاريخها، وهذا دليل ضعف حجمها وضعف مكانتها بين الديانات. ومن الأسباب أيضاً أن دائرة الصابئة مليئة باقرامات والتجسيم والكهانة وقراءة الكف والأمور التي لا يقرها العقل السليم مما أضفت قبولاً بين الناس في زمن العلم^(١٦).

ومما يثبت صغر حجمها بين الديانات ما قالته جامعة بغداد في تقييمها لكتاب الدكتور/رشدي عليان المنشور عام ١٩٧٦م وهو تقييم أكاديمي تقول: (أن

وهم المستشرق الليبي دراور، والتي تخصصت في دراسة هذه الديانة وتغلقت بين مقتضاها عدة سنوات كمادة المستشرقين، والأستاذ أوليري، والأستاذ عباس محمود العقاد رحمه الله، وأيد ذلك الدكتور/رشدي عليان أستاذ الأديان في جامعة بغداد وقال: هو الأرجح لأمر:)

١ - المطابقة ما عليه الصابئة اليوم من الارتعاس والاختزال في الماء البحري.

٢ - لورود هذه الكلمة بهذا المعنى في كثير من طقوسهم الدينية بلغةهم الآرامية القديمة.

٣ - أيد ذلك العقاد فهو يقول: سموا بالصابئة لكثرة الاغتيال في شعائرهم الدينية، وملازمهم شواطئ الأنهار من أجل ذلك^(١٧).

خامساً: وهناك من يرد التسمية إلى اسم شخص هو صابئ بن متوشلخ خيد النبي إدريس - عليه السلام - وهو على التوحيد كجده^(١٨).

وقد وضع الدكتور/فهد الفايض تعريفاً جيداً فقال:

الصابئة: ديانة من أقدم الديانات على وجه الأرض تدلن لله بالتوحيد، ثم طرأ عليها التحريف بعد ذلك، وأنها تتخذ من آدم وشيث وإدريس وهي - عليه السلام - أنبياء لها على معنى النبوة عندهم^(١٩).

(١٦) حفيان، ١٩٧٦م، ص ٣٧-٣١.

(١٧) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٣٥.

(١٨) الفايض، دت، ص ٦٨٨.

(١٩) الفايض، دت، ص ٦٩٣.

الأموال لا تباع ولا تشتري أيها السادة.

إن طائفة الصابئة للندائين لن تطلب المستحيل وهي تدرك جيداً للرحلة الصعبة التي تمر بها البلاد ولكنها تشعر بمحلى الضيق والإجفاف حين لم يرد ذكرها في الدستور صراحة. ولا نعتقد أن خبراء القانون والمشرعين لهذا الدستور فاتهم ما يعنيه عدم ذكرهم، وما سيترتب على ذلك من أمور خطيرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لهذه الطائفة وهو إنذار مبكر لها وما عليها إلا أن تفتش عن الملاذ الآمن للحفاظ على حياة أبنائها منذ الآن وقبل أي شيء آخر وقبل فوات الأوان^(٢١).

المطلب الثالث: مواقع الاضطرار وإحصائيات أعدادهم. تفيد الدراسات التي كتبت فيهم مع قتلها، وما اطلعت عليه من كتابات الصابئة أنفسهم وخاصة في الشبكة الكتبونية الإنترنت، أنهم يعيشون على ضفاف الأنهار لأن شعيرتهم هي الارتعاس في الماء الجاري. وموطنهم الأصلي ضفاف دجلة والفرات إلى الجهات الجنوبية من العراق، وشط العرب ومنطقة الأهوار وهذا أكثر تواجدهم، وجزء آخر يستوطنون جنوب إيران على ضفاف نهري الكارون والندز، والمدن الساحلية الإيرانية.

ولا تزال الغالبية العظمى منهم تسكن في هذه المناطق، إلا أنه في السنوات الأخيرة من القرن العشرين اتجهوا لسكنى المدن الكبرى في العراق طلباً للرزق، ونزح قسم كبير منهم إلى بعض العواصم العربية

هذا الكتاب اتبع الطريقة العلمية الحديثة في اعتماده على المصادر الأساسية القديمة والحديثة، وأنه مفيد جداً للدراسة هذه الدائمة حيث إن معظم الصابئة في العراق على قلتهم. وكذلك لقلة الكتب المؤلفة فيهم، وهي على قلتها بعيدة في معالجتها عن الروح العلمية^(٢٢).

أما أبناء هذه الطائفة فإنهم يمتدحون أنهم أقلية في العالم كله، فضلاً عن موطنهم الأصلي العراق. يقول عربي الحميسي أحد أبناء هذه الطائفة، والمستشار القانوني لطائفة الصابئة للندائين، بعد غزو قوات التحالف للعراق، يصلحاً بدأ العراقيون في وضع دستورهم الجديد: (نؤكد والألم يحز في قلوب أبناء الطائفة الندلانية، على الصيغة التي أتى بها الدستور المؤقت الملن، فإن عدم إعطاء حق هذه الأقلية وذكرهم في الدستور يعد خرقاً لحقوق المواطنة ومبادئ الديمقراطية، طالما كانت هي العتبة التي يقف عندها الشعب العراقي، للولوج إلى خط الشروع بجميع مكوناته بلا استثناء لبناء العراق الحديث. والسؤال المطروح هل من حق الأكثرية الحكم والتحكم بالأقلية؟ ربما يكون ذلك صحيحاً في مجال التجارة وحساب الربح والخسارة على أساس حيازة أكثرية الأسهم في بورصة المساومات أثناء عمليتي البيع والشراء، ولكن ليس في أمور الحق والعدل والمساواة، وحقوق الإنسان، وتقرير مصائر الناس، إن هذه

وتقول أحد مواقعهم الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية: (كان الصابئة للندائيون منذ زمن لهم يستكون مناطق عديدة تمتد على رقعة جغرافية كبيرة، ولكنهم الآن يعيشون بشكل رئيسي في العراق والأحواز، وهناك جاليات صابئية في أوروبا وأمريكا وأستراليا وأقطار أخرى. أما عددهم فلا يتجاوز مئة ألف نسمة، ورغم قلة عددهم فقد كان لهم دور بارز في مجالات العلم والأدب والمعرفة منذ العصر العباسي وحتى الآن^(٢٢).

المطلب الرابع: تاريخ النشأة.

يصعب على الباحث الجزم بالبداية الحقيقية لدين الصابئة، تضارب الكتابات التاريخية في ذلك، وما أن هذه الكتابات على قلميها ليس لها سند فهي تبقى من الأخبار التي لا تصدق ولا تكذب، ولعل الأقرب إلى الصواب أنهم من حيث الجنس يرجعون إلى أصل واحد، فهم من الأقوام الآرية التي تسكن ما بين النهرين، وأن جزءاً منهم هاجر إلى حوران واستقر فيها، وجزء آخر ارتحل إلى نهر الأردن، وهناك تأثرت ديانتهم باليهود، ثم اضطهرهم اليهود إلى الخروج فعادوا مرة أخرى إلى جنوب العراق مساكنهم الأولى، وسماوا البطالمية. وسبب التسمية بالبطالمية: أن مياه دجلة والفرات فاضت فيضاناً شديداً، فسطع الماء في النهار، في ما بين واسط شمالاً والبصرة جنوباً حتى تكونت بطائح كثيرة، وسكنها هؤلاء فسماوا صابئية

كنمشق، وبيروت، والقاهرة، وهاجر قسم منهم إلى أوروبا وأمريكا وأستراليا، ويبدو أن من الأسباب التي دفعتهم للهجرة ما تعرضت له بلاد الرافدين في القديين الماضيين من أحداث مؤلمة سببت ضغطاً قوياً على مواطنيه جعلتهم يترجون خارج بلادهم. وما يذكر أن هؤلاء بدأوا يتسارعون في الكثير من شعائرهم الدينية، إلا أنهم يفخرون بانتسابهم إلى هذه الديانة القديمة.

وإذا نظرنا إلى عدد الصابئة فتجده قليلاً جداً، فقد نشرت مجلة المشرق في عام ١٩٠١م أنهم يسيرون إلى الانقراض سيرةً حثيثاً، حتى إنه لا يوالينا متصف القرن الجديد إلا وقد دعوا من سفر الوجود ولم يبق منهم باق، وإن كانت هذه نظرة متوقفة إلا أن الرحالة الفرنسي نافاريه يقول: إن تحسن الرعاية الصحية والاجتماعية ساعدت على بقاء هذا الجنس، وذكرت المستشرقة الليدي دراوير وهي التي عاشت سنوات عدة تتنقل بينهم أن إحصائية عام ١٩٣٧م بلغت (٤٨٠٥) نسمة، وترجم كتابها صابئان هما نعيم بدوي، وغضبان رومي فقالا إن إحصائية عام ١٩٥٧م بلغت (١١٩١٢) نسمة، وإحصائية عام ١٩٦٥م بلغت (١٤٥٥٠) نسمة، ويرى الشيخ سلوان الصابئي أمين سر المجلس الروحاني لهذه الطائفة: أن عددهم اليوم بلغ (١٠٠٠٠٠) نسمة موزعون في محافظات العراق والشام ومصر وتركيا وأوروبا وأمريكا^(٢٣).

تَقُولُونَ أَتَكْفُرُونَ بِاللَّهِ الَّذِي أَنشَأَكُم مِّنْ نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ يَرْسِلُ رُسُلَهُ بِآيَاتِهِ وَلَقَدْ أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَإِلَيْكَ أَلِيقُ الْعُودِ أَلَيْسَ لَكَ عِلْمٌ بِيَوْمِ الْحِسَابِ؟ (الأنعام: ٧٥ - ٨١).

ويرى كثير من الباحثين أن هذه للمسميات وأهلها قد انقرضوا ولم يبق إلا المتدانيون. وهم الموجودون الآن على العقيدة الصابئة المتدانية في أماكن تواجدهم التي ذكرناها في المطلب السابق.

وكلمة متداني ترجع إلى متدا الأرمية ومعناها: المعرفة، والمعلم، أو الإلهام، والسوحي، والسدين السماوي، والكشف. ويطلق على كل فرد من الصابئة الآن متداني بمعنى العارف بالدين الحق. وهذا ما أبده أغلب من بحث في تاريخ هذه الديانة على قلوبهم، وأيد ذلك من كتب في الصابئة من الصابئين أنفسهم. وقد وجدت فيما وقفت عليه من مواقعهم على الشبكة العنكبوتية أنهم لابد أن يضيفوا إلى كلمة صابئ كلمة متداني. وكذلك كل ما اطلمت عليه من المؤلفات في الصابئة عندما يتكلمون عن لغة هذه الديانة يقولون: اللغة المتدانية^(٢٧).

المطلب الخامس: أبرز المعتقدات والأفكار.

١ - عقيلتهم في الخالق: يعترفون بوجود الخالق، ويمزون حكم العالم للكون السماوي وأجرامه التي يعتبرونها كائنات حية تغمر وتنفع. كما

(٢٧) انظر: الزهريري، ١٩٨٣م، ص ٣٦، وعليان، ١٩٧٦م، ص ١٤٨ وابن قريبي، ١٣٩٨هـ، ١١٥٧/٢ وفخر الدين الرازي، ١٤١٣هـ، ص ٢٣١ والفايز، دت، ص ٣٧٥، ٤١٦ - ٤٨٠ وبعض المواقع على الشبكة العنكبوتية لصابئة وأشهرها موقع الأستاذة/نادية للرازي الصابئة.

أنهم يعترفون جزءاً من الربوبية للملائكة. وعلى ذلك فلا يقرون بصفات الله لأنهم يمتصدون على زنادقة الفلاسفة فيأتون بما لا تقبله العقول السليمة.

٢ - عقيلتهم في الملائكة: يقولون الملائكة خلقوا بالإنشاق أي أنهم ليسوا مخلوقين بكيفية الكائنات الحية، ولكن الله ناداهم بأسمائهم فخلقوا، وتزوجوا بنساء من صنفهم وأصبح لهم أولاد وبنات، وقد وكل الله إليهم تدبير هذا العالم فهم يعلمون الغيب ويشاركون الله في الخلق ويسمونهم (أصحاب الروحانيات) فيعبدهم ويقربون لهم القرابين ويعتقدون فيهم الضر والنفع.

٣ - عقيلتهم في الأنبياء: يعتبرون من يعترفون به من الأنبياء رجلاً صالحاً فقط، لأنه من البشر مثلهم، فكتبوة عندهم ليست كما في الأديان الأخرى. وينسبون كتبهم المقدس (الكنزيرة) أي: الكنز العظيم إلى آدم. ويقولون إن دينهم بعده انتقل إلى شيث، أما إدريس - عليه السلام - فهو أول من بنى الكعبة، وهي بيت زحل أعلى الكواكب السيرة. وأما نوح - عليه السلام - فيحكيون حوله قصصاً خرافية منها أنه زنا بامرأة من الجن فأقيمت له ثلاثة من الأبناء. وأما إبراهيم - عليه السلام - فيحتبرونه خرج على ديانتهم، وأنصهم العلاء، لأنه استمد قوته من الظلام، وابتلي بحمل فخمن نفسه لذلك ديانتهم ترى أن المشوهين والذين فيهم أي عاصه خلقية ناقصو عقل، وغير طاعينين، ولا يقومون بعملية البيع. وأما يحيى - عليه

المطلب السادس: أبرز شخصيات الصابئة لديناً وحلياً.

أولاً: أبرز شخصياتها لديناً:

لم يكن هناك ظهور يذكر لأهلهم الصابئة كبقية الأسم والطوائف ولهذا أسباب يناها في المطالب السابقة، إلا في مجال الطب فقد اشتهروا به بين الناس في القديم، وكان سبباً في تقريب بعضهم إلى الخلفاء وخاصة بني العباس، وكذلك البلاغة والأدب فقد ظهر منهم أسماء لامعة في هذا المجال، ومن هذه الشخصيات الأسماء التالية:

١ - أبو الحسن ثابت بن قرة المتوفى عام ٢٨٨هـ كان يلعاً في الطب، وهو أول من دخل في البلاط العباسي من الصابئة، وكان يلقبه الخلفاء العباسي الأستاذ، وأدخله في جملة المتجمن فسكن بغداد. ذكر الرازي أن له قرابة ١٥٠ مؤلفاً أغلبها في الطب، والفلك والموسيقى والفلسفة التي أغلبها ترجمة لكتب سقراط وبطليموس.

٢ - إبراهيم بن ثابت بن قرة الصابئي بلغ رتبة أبيه في صناعة الطب.

٣ - إبراهيم بن سنان بن ثابت بن قرة كان يلعاً في الطب والهندسة.

٤ - أبو إسحاق إبراهيم بن هلال بن زهرون

السلام - فهو الذي كان عهداً منعطفاً تاريخياً عند الصابئة، فقد كان معلماً عظيماً، يمارس عملية التعميد، وخلفت الصلاة في همد وأما عيسى - عليه السلام - فقد كان صابئاً فخرج عنها وحرف كلمات النور. وأما همد - صلى الله عليه وسلم - فليقونه ملك العرب، ولا يعتقدون نبوته كبقية الأنبياء.

٤ - معتقدتهم في النجوم: يقدسونها ويعبدونها ويتوجهون للنجم القطبي عند الصلاة.

٥ - العبادات: يؤدون ثلاث صلوات في اليوم لها طقوس مخصوصة، يتظاهرون قبلها.

٦ - الزواج: فرض عند الصابئة، وتزوج الرجل ما يشاء بأي عدد كان، وما يتفقون مع الإسلام فيه أن المحرمات من النساء من المحرمات عند المسلمين كما في آية النساء. والطلاق غير مشروع، ويجعل عمله الحجر المستمر.

٧ - التعميد: وهو الاغتسال في الأنهار ويكون يوم الأحد، وفي كل عيد من أعيادهم، وعلى الأقل مرة واحدة في السنة.

٨ - أما أركان دينهم فهي خمسة أركان وهي: الصلوة، والصوم، والصلاة، والتعميد، والتوحيد^(٢٨).

(٢٨) ينظر في هذا البحث: الحسبي، ١٩٨٤م، ص ٤٣-١٥٥ والنسوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ص ١٣٧ وعلبان، ١٩٧٦م، ص ٨٤-١٥٤ ويرجمي، ١٩٩٧م، ص ٢٤-١٢٨ وحصاد، دت، ص ٤٠ ونجم، ٢٠٠٠

١٩٨٨م، ص ٥٦ ومراتسي، ١٩٨١م، ص ١١٩ وأحد مواقعهم المرفوعة على الشبكة المكتوبية الإنترنت www.faylee.info.articles

ثالثاً: أبرز شخصيات الصابغة حديثاً:

لم أجد في المصادر الموثقة الحديثة أسماء ذات ظهور من الصابغة، سوى الأسماء التالية:

- ١ - نعيم بندي.
- ٢ - خضيان رومي له كتاب تعاليم دينية لأبناء الصابغة.
- ٣ - فادية المراني باحثة في الأدب. ولها كتاب مفاهيم صابغية متداخلة.

ذكرهم الدكتور /رشدي عليان في كتابه الصابغون حريتين ومنسلايين وأثنى على علمهم ومكانتهم في الصابغة في العراق، وقد قاموا بترجمة ما كتبه المستشرقون عن الصابغية.

٤ - الدكتور /عبد الجبار عبد الله السام ولد في العمارة عام ١٩١٢م، وتخرج في جامعة بغداد وحصل على الدكتوراه في الفيزياء من أمريكا، وكان بارعاً في الفيزياء والرياضيات، ويحيد كثيراً من اللغات، وله كثير من البحوث، وقد شغل رئاسة جامعة بغداد فترة من الزمن، توفي في أمريكا ونقل إلى بغداد ودفن في مقبرة الصابغة في بغداد عام ١٩٦٩م.

- ٥ - الدكتور أنيس زهرون داغر.
- ٦ - الشاعرة لمحة عباس يجنونها ولا تكاد تجد موقع على الشبكة إلا ولها فيه تمجيد ومدح، عاشت في أوروبا وأغلب شعرها حينئذ إلى العراق.
- ٧ - حمارة عباس^(٣٠).

الصابغين قال فيه أهل التراجم: أوجد العراق في البلاغة، وأثروا على علمه وروعة بيانه، توفي عام ٣٨٤هـ وله مؤلفات في الأدب والشعر، ذكر أنه كان كاتب الإنشاء عن الخليفة، وعن هز الدولة بن مختيار الديلمي. وقد كان متشدداً في دينه، وشدد عليه هز الدولة أن يسلم فأبى، مع أنه كان يحفظ القرآن ويستعمله في الرسائل.

ثانياً: أشهر من أسلم من الصابغة قديماً:

١ - هلال بن الحسن المتوفى عام ٤٤٨هـ، وكان جده أبو إسحاق كاتب الخليفة وقيساً لديوان الإنشاء، ويمنى أن يخلقه حفيده في هذا المنصب، مع محافظته على ديانتهم، ولكن الله كتب له الإسلام، فأسلم وهو أول من أسلم من قبيلته، فأبعد باختياره عن الديوان وحسن إسلامه، وله مؤلفات كثيرة.

٢ - سنان بن ثابت بن قرة أبو سعيد توفي مسلماً عام ٣٣١هـ كان طيباً للقتل، كان يختير الأطباء، ويطرد الدجالين، وكانت له منزلة عظيمة عند الأمراء، وتولى رئاسة المستشفيات.

وذكر صاحب تلويح في تاريخ الصابغية أن هداً كبيراً من أبناء آل زهرون وهم أكبر بطون الصابغية أسلموا وغبة لا رغبة، بعد أن عرض الإسلام عليهم من المسلمين، وخاصة بعد إسلام هلال بن الحسن الطيب المشهور وكاتب الإنشاء عند الخليفة^(٣١).

(٣٠) انظر في هذه الأسماء: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٨٣ -

١٢٠٣ وقفايز، دت، ص ٥٠٦ - ٥١٦.

(٣١) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٢٠٣.

موجز بأربعة من كتبهم:

١ - كنز ربه أو الكنزيرا: أي الكنز العظيم، أو الكتاب العظيم، ويعتقدون أنه مصنف آدم، وهو قسمان: قسم يحتوي نظام الكون، وتكوين العالم والتطورات البشرية. وقسم يعالج شؤون الموتى.

٢ - سريرة أدنسماتة: أي كتاب التعميد، وفيه نصوص الصلوات، والتراويل التي يقرأها رجال الدين في حفلات التعميد.

٣ - التنيقي: أي كتاب الأنشيد والأدكار.

٤ - فلسستا: أي كتاب عقد الزواج، ويحتوي رسوم عقد الزواج وشعاره واحتفالاته وما إلى ذلك^(٣٣).

ولرجال دينهم ثلاث مراتب لا يصل إليها مريلها إلا بعد جهد تدريبي، ودراسة خاصة، ورياضة روحية خاصة، يعقب ذلك امتحان خاص، وهذه الدرجات هي:

١ - ترميدة: وهي أولى مراتب رجال الدين.

٢ - الكنزيرا: وهي درجة أعلى من الترميدة.

٣ - ريش أمة: أي رئيس أمة وليس في الصابينة من يشغل هذا المنصب اليوم، لأنه لا يلد لهذه الدرجة من علم وفير، وأن يكون قد قام بتكريسه سبعة علماء بدرجة ترميدة، ويحضر حفل تكريسه سبعة علماء بدرجة كنزيرة^(٣٤).

(٣٣) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٢٣، ١٢٤.

(٣٤) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٢٧ - ١٣٣ والنسوة العالية

للشباب الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ص ٣١٩.

وقد لاحظت أن أبناء هذه الديانة مع قلةهم، يحاولون إبراز ديانتهم، وإبراز ذوي المكانة الاجتماعية من أبناء الطائفة في المجتمع العراقي، فما من موقع على الشبكة إلا ضمن مفرداته قسم خاص بعنوان (الأوائل) يعنون أول من حصل على الدكتوراه، أول من تخرج طبيباً، أول من سافر خارج العراق، ويذكرون أسماء لا تتجاوز في مجموعها سبعة أسماء. ونجد قائمة أخرى فيها حوالي (٢٦) اسم أغلبها من الأسماء التي ذكرناها^(٣٥).
رابعاً: الشخصيات الدينية المعاصرة:

١ - الشيخ عبدالله بن الشيخ سام.

٢ - الشيخ نجم الشيخ زهرون، وهما أعلى درجة في الدين الصابين والمسماتة (كنزيرة) في هذا العصر وقد توفيا في العقد الأخير من القرن العشرين.

٣ - الكنزيرا الحالي هو: الشيخ ستار جبار حلو، وهو رئيس الطائفة وله مكانة رفيعة عند أتباع الطائفة، يدل على ذلك أن أخباره وزيارته الرسمية وخاصة تتصدر للمواقع الإلكترونية للصابينة^(٣٦).

المطلب السابع: مصادر ديانة الصابينة:

للصابينة أربعة عشر كتاباً هي مرجع ديانتهم، وجميعها مكتوبة باللغة المنداية التي هي فرع من اللغة الآرامية، وهم شديدو الحرص على ألا يطلع عليها غير المنديين، ولذلك أخفق كثير من المستشرقين في الحصول على نسخ من هذه الكتب، وهذا تعريف

(٣١) www.mandaeans.org.mandfigures.htm

(٣٢) www.sabnammandaeism.com/news.php?readmore

- المطلب الثامن: المؤلفات التي نُكِّت في الصابئة. جابر أحمد، ط ١٩٩٧م، بغداد.
- ٨- صابئة حران وإخوان الصفا، محمد الحمد، ط ١٩٩٨م، دمشق.
- ٩- الصابئيون حرانين ومنطليين، رشدي عليان، ط ١٩٧٦م.
- ١٠- الصابئيون في حاضرهم وماضيهم، عبدالرزاق الحسيني، ط ١٩٨٤م، بغداد.
- ١١- الصلابة المنطليية، الشيخ رالد عبدالله الشيخ نجم، ط ١٩٨٨م، بغداد.
- ١٢- مسلخل في قواعد اللغة المنطليية، نعيم بلوي، ط ١٩٩٣م، بغداد.
- ١٣- مفاهيم صابئية منطليية، ناجية مراني، ط ١٩٨١م، بغداد.
- ١٤- منطليي أو الصابئية الأقلمون، عبدالحميد عبادة، ط ١٩٩٧م، بغداد.
- ١٥- اللوجز في تاريخ الصابئية، عبد الفتاح الزهيري، تنقيح: فريد عبد الزهرة المنصور، مطبعة أركان، بغداد، ط ١، ١٩٨٣م.
- ١٦- هل المنطليية لهجة من المربية، ناجية مراني.
- ١٧- اللشوره والخلق في النصوص المنطليية، كورت رودولف، ترجمة: الدكتور صبيح منلول السهري، ط ١٩٩٤م، بغداد.
- وقد يسر الله تعالى لي الاطلاع على بعض هذه المؤلفات.
- ١- المؤلفات الثامن: المؤلفات التي نُكِّت في الصابئة. تُعد الكتابات التي نُكِّت في هذه الطائفة على قديمها من أقل ما نُكِّب عن أتباع الطوائف والملل، وهذا يؤدي تبعاً إلى صعوبة الكتابة عنهم، وفي نفس الوقت يعتبر حافزاً لمن أراد أن يكون ممن له نصيب السبق في دراسة هذه الطائفة. ويعتبر الدكتور فهد الفايز أفضل من كتب عن عقيدة الصابئة، وهو الباحث الحاصل على درجة الدكتوراه في العقيدة في بحثه المعنون: الصابئون عقائدهم وأصولهم من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد ذكر أنه لم يجد مؤلفات مستقلة عن الصابئة إلا هذه الكتب وهي:
- ١- أساطير وحكايات صابئية، للمستشرق الليبي دراور، ترجمة: نعيم بلوي وغضبان رومي، ط ١٩٧٣م، بغداد.
- ٢- أقوام تجرلت بينها قعرها، محمد الفرمان، ط ١٣٤٩هـ، دمشق.
- ٣- التعميد المنطليي، الشيخ رالد الشيخ عبدالله نجم، ط ١٩٩٠م، بغداد.
- ٤- جملر الديانة المنطليية، خزعل الماجدي، ط ١٩٩٧م، بغداد.
- ٥- ديوان الأساطير، قاسم الشواف، ط ١٩٩٦م.
- ٦- الصابئية المنطليين، الليبي دراور، ط ١٩٦٩م، بغداد.
- ٧- الصابئية المنطليين، سليم برنجي، ترجمة:

المبحث الأول

تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تاريخ الصابئة عبر العصور الإسلامية.

أولاً: عصر الخلفاء الراشدين:

بعد سقوط دولتي الفرس والروم، وقيام دولة الإسلام على منهاج النبوة وما تحمله من صفاء عقدي، وشمول في تعاليم الدين الخفيف لجميع جوانب الحياة، وهدل وتسامح، فإنه من الطبيعي أن ينعم الناس بعدل هذا الدين، فمن دخل الإسلام فهو كالمسلمين له ما لهم وعليه ما عليهم، ومن بقي على دينه فهو لا يظلم ولا تنتهك حرمة، يتمتع بنعمة الأمن، ويحى حياة هاتئة، والصابئة من هؤلاء الناس فلا شك أن فيهم من أسلم، إلا أنه لقللة هذه الطائفة من جانب، ولظلم الفرس والروم لمن لم يكن على دينائهم، فإن الصابئة بقوا منزوين لا يستطيعون إظهار شعائر دينائهم، بل قد يظاهرون بديانة هذه الدول الظالمة. ويبدو - والله تعالى أعلم - أن هذا الانزواء استمر في هذا العصر أصلاً في تعاملات هذه الدولة الجندية، ولأنه أيضاً من تعاليم هذه الطائفة التقية.

ولقد رحب الناس بالعرب حياً في احتلاص من ظلم الحكام أولاً، ورغبة في إغنائهم من الخلمة العسكرية ثانياً، ثم أصلاً في تمتعهم بالحرية الدينية آخر الأمر، وذلك لأن الإسلام كان يبيع لغير المسلمين من يهود ومسيحيين وصابئة أن يتلبنوا بما يرضون لأفئسهم

من دين على أن يدفعوا الجزية للمسلمين^(٣٥).

وكان أكثر المسلمين يمدون الصابئة من طوائف النصارى كما ذكر ذلك بعض المؤرخين كما مر معنا في البحث التمهيدي، ولذلك لم يذكر التاريخ وقائع وأحداث بين هذه الطائفة والمسلمين، فموسم الذين لم يدخلوا دين الإسلام منهم كعاملية النصارى المسالمين.

ولم أشر فيما تمكنت من الاطلاع عليه من كتب التاريخ، ما يحدد أعداد المسلمين منهم أو ظهور أعلام منهم سالموا في التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية في تلك الفترة أو شاركوا في الفتوحات الإسلامية. إلا ما ذكره عبد الفتاح الزهريري في كتابه *الموجز في تاريخ الصابئة النساطرة*: أن أساطيرهم تروي أنهم من أصحاب الإمام علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - وأصحابه - رضي الله عنهم -، وأنهم وجدوا حسن المعاملة منهم لأنهم عرفوا أنهم على دين إبراهيم الخليل - عليه السلام - فآزروهم وسالموا في رد الدعايات المقرضة عن الإسلام^(٣٦). وهذه من أساطيرهم المكتوبة باللغة المتنادية الآرامية القديمة التي لا تقوم بها حجة.

ثانياً: العصر الأموي:

يقول صاحب *الموجز في تاريخ الصابئة*: (قد يبرز نفر من الصابئة في هذا العصر بعد أن ظنوا مجبولين قروناً تحت ظلم الاستعمار الذي استولى حتى على

(٣٥) انظر: حسن، دت، ٢٢٢/١.

(٣٦) انظر: الزهريري، ١٩٨٣م، ص ٨٠.

أواسط القرن الثالث الهجري على يد ثابت بن قرة الذي قرّبه المعتضد، وكان يلقبه بالأستاذ لبراعته في الطب، ولكنه لم يعلم.

وهلال بن الحسن المتوفى عام ٤٤٨ هـ والذي كان كاتب الديوان عند الخليفة كتب الله له الإسلام وكان سبباً في دخول أكثر قبيلته آل زهرون الإسلام^(٣٧). وجابر بن حيان الكيمائي المشهور ذكر أن أباه كفّوا من الصابئة^(٣٨). وذكر ابن تيمية -رحمه الله تعالى- الصابئة وأنهم من أهل الفلسفة والطب وكثير منهم لم يعلموا، ورد عليهم ضمن رده على المنطقيين والفلاسفة^(٣٩).

وأخيراً: العصر العجماني:

يصف صاحب الموجز في تاريخ الصابئة ما بعد سقوط الدولة العباسية بأنه الفترة المظلمة في تاريخ الصابئة، فقد قتل كثير منهم القتل، وضاعت

أماكن عبادتهم، وذكر عدداً من الأسماء، ولم يذكر من أسلم منهم^(٤٠).

ويدور والله تعالى أعلم أنهم بدأوا في هذا العصر في الظهور وإن لم يكن ظهوراً واضحاً، ولكنهم تآكدوا ولمسوا حسن تعامل المسلمين، ورواوا التطبيق العملي للإسلام في أخلاق المسلمين وتعاملاتهم بعد أن كانوا يخشون خشية أن يُظلموا كما كانوا يُظلمون في العهد الفارسي والروماني.

ثالثاً: العصر العباسي:

من خلال استقراء بعض المصادر يتبين أن الظهور الحقيقي للصابئة كان في العصر العباسي، فقد قرّبه الخلفاء لما اشتهروا به من علم الطب والرياضيات والكيمياء والحساب، وكان من نتائج هذا التقريب أن أسلم بعضهم. بل ذكر أن قبيلتين هما آل قرة وآل زهرون أسلم أكثرهم رغبة لا رهبة، منهم:

سنان بن ثابت بن قرة الذي كان طبيباً للمقتدر ثم للظاهر الذي دهاه للإسلام وألح عليه في ذلك فامتنع فهدده فانهزم إلى خراسان، ولكنه أسلم طواعية ثم عاد إلى بغداد ومات فيها مسلماً عام ٣٣١ هـ وهنا يتبين حرص خلفاء بني العباس على إسلام هؤلاء لما يتمتعون به من كفاءة في كثير من العلوم وخاصة العلوم الطبيعية والطبية، بل قد يصل الأمر إلى استخدام القوة كما فعل الخليفة الظاهر مع سنان بن ثابت.

وقد كان نهاية دخولهم البلاط العباسي في

(٣٨) روي في قصة إسلامه أنه رأى الرسول -صلى الله عليه وسلم- في المنام وأمره أن يتوضأ، ثم أمره أن يصلي معه وقرأ سورة النصر والإخلاص، وقال له: أنت رجل حائل والله يريد بك خيراً فلم تدع الإسلام الذي نأست عليه الدلائل، وقال له: قل أسلمت وجهي لله وأشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله. ويقول أيضاً: روايت مرة أخرى لأخبرت والذي قال: هذه بشرى محسودة لكن لا تظهر هذا الأمر فجأة، ثم أسلم وحسن إسلامه. (انظر: الزهري، ١٩٨٢م، ص ١٧٨ - ١٨٠ والفائز، دت، ص ٥٠٨).

(٣٩) انظر: الزهري، ١٩٨٢م، ص ٨٣.

(٤٠) انظر: ابن تيمية، دت، ص ٢٨٧ - ٢٩٠.

(٣٧) الزهري، ١٩٨٢م، ص ٨١.

الطائفة القليلة. ولذلك لم يذكر التاريخ دوراً للمسلمين في دعوة هذه الطائفة التي تعيش بين ظهرانيهم خلال هذه الفترة من الزمن. ثم جاء دور الثورة العراقية عام ١٩٥٨م بقيادة حزب البعث، الذي جعل الحزب ديانة يوالي ويمادي عليها، وألقى دور الدعوة الإسلامية وجشم على العراق أربعة عقود ونيفاً، إلا أن الصابئة يعتبرون هذه الفترة من العصور الذهبية في تاريخهم، والواقع يؤيد ذلك فقد كانت أحوالهم قبل الثورة بستين عشرة آلاف نسمة، فقد قفزت بعد الثورة بسبع سنوات إلى قرابة خمسة عشر ألف نسمة بنسبة زيادة مما يقرب ٥٠٪^(١٦).

فقد جاء في المستور أن الصابئة من طوائف المجتمع العراقي وأنهم متساوون مع غيرهم في الحقوق والواجبات، يقول قرار الاعتراف: إن الصابئة في العراق من الطوائف المعترف بها اعترافاً قانونياً وواقعياً،.. ويذكر أسباب ذلك ويبين أهميته البالغة بالنسبة لهم بعد ما لاقوه من تصف في العهد الملكي^(١٧).

وهم الآن يصلون قرابة المائة ألف نسمة، ولم يتعرضوا لمضايقات في ديانتهم ولم يؤذوا كما أُوذِيَ المسلمون طيلة الحكم البعثي. ويلتفوا مراتب عليها في الدولة، وفي نفس الوقت لم يكن للمسلمين دور بارز في دعوتهم في هذه الفترة، ولعل مبررها مضايقة الحزب الحاكم للإسلام وأهله.

مولفائهم، وهاذوا يخفون ديانتهم، وهاذوا إلى مدينة حران موطنهم الأصلي بعد أن عاشوا حضارة المسلمين، وشاركوهم في بناء تلك الحضارة، وأسلم منهم من أسلم^(١٨).

ويبدو والله تعالى أعلم أن هذه الفترة، ضعف تأثير الإسلام في هذه الطائفة، لأن الذين فروا إلى حران من المسلمين الذين كانوا على الديانة الصابئة تأثروا ببناء عصورهم، خاصة مع الضعف اللغوي الذي كان ظاهراً في العالم الإسلامي، وظهور الخرافة والشعوذة، وهي مما تفرقه الديانة الصابئة، فتعاقبت الأجيال على هذا الوضع، إلى عصر الاستعمار الذي زاد الطين بلة.

خامساً: العصر الحاضر:

تعد بداية هذا العصر ببداية الاستعمار الموجه للعالم الإسلامي، والذي مهدت له الحروب الصليبية. وجاب المستشرقون الدمار الإسلامية، ومنهم الذين تخصصوا في هذه الديانة من أمثال المستشرقة الليدي دراوير، والتي كتبت كثيراً من البحوث والدراسات الميدانية بين الصابئة، وترجمة ما استطاعت الحصول عليه من كتبهم التي كتبت باللغة المندائية الآرامية، ولعلها أول من كتب عن هذه الطائفة في هذا العصر، ولذلك كل من كتب عنهم جعل كتاباتها مرجعاً يرجع إليه، مع أن كتاباتها تشمل الفتنة ضد المسلمين الذين هم الأغلبية الساحقة في العراق، وتتهمهم بظلم هذه

(١٦) سبق بيان ذلك في المطلب الثالث من البحث الصهيوني.

(١٧) انظر: الزهري، ١٩٨٣م، ص ٩٣.

(١٨) انظر: الزهري، ١٩٨٣م، ص ٨٨-٩١.

أنه بقايا تأثير الخنثوية السمحة ملة إبراهيم - عليه السلام -، وخاصة في الأخلاق والمعاملات فقد رأوا فوائد ذلك أثناء معاملة المسلمين لهم، ومن ذلك:

١ - يسبق صلواتهم وضوء كصلاة المسلمين مع اختلاف هيئاتها فهم يستقبلون الشمال.

٢ - يهتمون بالصدقة ويشرطون فيها أن تكون

له تعالى.

٣ - المحرمات من النساء هن المحرمات عند المسلمين.

٤ - يحرمون القتل والزنا والسرقة والخيانة وغيرها بما يقره الإسلام ويتفق عليه النبلات السماوية^(٤٨).

المبحث الثاني

وسائل دعوة الصابئة وأساليبها قديماً

وفي مطلبان:

المطلب الأول: وسائل دعوة الصابئة

من خلال استقراء تاريخ هذه الطائفة، وتحليل مضمونه نستنبط بعض وسائل دعوة هذه الطائفة التي قام بها المسلمون قديماً، وسأذكر ما استطعت استنباطه منهجياً بالدليل التاريخي في الآتي:

الوسيلة الأولى: الرد على أفكارهم من خلال

المؤلفات العلمية:

جاء في التراث الإسلامي المؤلفات التي تبين

معتقداتهم الباطلة وتفننها واحدة واحدة. ومثال ذلك

(٤٨) انظر: الفاي، ص ٤٧٩.

المطلب الثاني: مظاهر الفكر والتأثير بين الصابئة والصابئة والمسلمين^(٤٩).

أولاً: مظاهر تأثير الصابئة على المسلمين:

١ - أن الجهمية أخذوا عن الجعد الذي هو من أهل حوران وبها أئمة الصابئة الفلاسفة أهل الشرك ونفاة الصفات والأفعال^(٥٠).

٢ - أن الرافضة ترجع بعض أصولهم إلى صابئة الفلاسفة الخارجين عن متابعة المرسلين^(٥١).

٣ - أن غالب أئمة الرافضة من فلاسفة الصابئة كاتنصير الطوسي، وسمان البصري وغيرهم وأنهم أخذوا التقية من الصابئة^(٥٢).

ومن هنا يتبين أن أهل الكلام قد تأثروا بفلاسفة الصابئة.

ثانياً: مظاهر تأثير المسلمين على الصابئة:

عاش أتباع هذه الطائفة نعمة الأمن والعدل والمعاملة الحسنة في الدول الإسلامية، وبرزوا في المجالات العلمية التي عُرفوا بها، ومن نتائج ذلك أن أسلم الكثير منهم رغبة لا رعية، وهذا أهم تأثير من الإسلام على هذه الطائفة، لكن ظهر في طقوسهم الدينية وعاداتهم ما يشابه مع العبادات في الدين الإسلامي ويبدو أنهم تأثروا بالإسلام في هذا الأمر، أو

(٤٩) هذا العنوان مقتبس من رسالة الدكتور فهد الماي، الصابئة أصولهم ومعتقداتهم، غير مطبوعة.

(٥٠) انظر: ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ١٩٢/١.

(٥١) انظر: ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ٥/١.

(٥٢) الفاي، ص ٤٧٥.

الوسيلة الثانية: استخدام الخشنة في دعوتهم:

هذه قصة تبين من خلالها حرص خلفاء بني العباس على إسلام هؤلاء لما يتمتعون به من كفاءة في كثير من العلوم وخاصة العلوم الطبيعية والطبية، بل قد يصل الأمر إلى استخدام القوة كما فعل الخليفة الظاهر مع ستان بن ثابت بن قرة الذي كان طبيباً للمقتدر ثم للظاهر الذي دعاه للإسلام وألح عليه في ذلك فامتنع فهذه فاتهمز إلى خراسان، ولكنه أسلم طواعية بعد ذلك ثم عاد إلى بغداد ومات فيها مسلماً عام ٣٣١هـ^(٥٧).

وهذه قصة أخرى ذكر فيها أن المأمون اجتاز ديار مصر يريد غزو الروم، فلتقاء جماعة من الحرانيين، فأنكر المأمون زعيمهم فقال لهم: من أنتم من النعمة؟ قالوا: نحن الحرانيين. فقال: أنصاري أنتم؟ قالوا: لا. قال: أيهود أنتم؟ قالوا: لا. قال: أجنوس أنتم؟ قالوا: لا. قال: أفلكم كتاب أو نبي؟ فجمعوا في القول. فقال لهم: فأنتم إذن زنادقة، عيلة الأوثان. وأنتم حلال دماءكم ولا ذمة لكم. فقالوا: نحن ندفع الجزية قال: إنما تؤخذ الجزية من أهل الأديان الذين ذكرهم الله في كتابه، ولهم كتاب. وأمهلمهم إلى أن يرجع من غزو الروم إما يدخلون الإسلام أو يقتلهم.

ما ورد في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية - رحمه الله - في تخصيص هذه الطائفة بالرد وبيان بطلان الملة. فقد ألف كتابه *الرد على المنطقيين* وضم إليهم الفلاسفة من الصابئة وغيرهم يقول - رحمه الله - في مقدمة كتابه هذا: (أما بعد فإني كنت دائماً أعلم أن المنطق اليوناني لا يحتاج إليه الذكي ولا يتنفع به البليد، ولكن كنت أحسب أن قضاياها صادقة لما رأيت من صدق كثير منها، ثم تبين لي فيما بعد خطأ طائفة من قضاياها، وكبتت في ذلك شيئاً، ثم لما كنت في الإسكندرية اجتمع إلي من رأيته معظم الفلاسفة بالتأييد والتهويل فذكرت له بعض ما يستحقونه من التجهيل والتضليل)^(٥٨). ثم بين سوء معتقدكم في مكان آخر فيقول: (ثم إن الصابئين ابتدعوا الشرك فصاروا مشركين، والفلاسفة المشركون من هؤلاء المشركين)^(٥٩). ويقول: (فإن الصابئية كفار من جهة تبليهم لما أنزل الله، ومن جهة كفرهم بما أنزل الله على محمد - صلى الله عليه وسلم -،... فإذا كان اليهود والنصارى قد يكونون مشركين فالصابئيون أولى، وذلك بعد تبليهم)^(٦٠). ورد عليهم الشهرستاني في كتابه *الملل والنحل* وعقد مناقشة بين الخلفاء والصابئة^(٦١).

(٥٣) انظر: الزهيرى، ١٩٨٣م، ص ١٦٧. ومع أن القصة ليس لها سند إلا أنه يبدو أن الخليفة الظاهر يرى أنهم وثيون، وهذا يبيح قتالهم لأن الجزية لا تؤخذ إلا من الكتابيين على أصح أقوال أهل العلم. (انظر: أقوال العلماء في هذه الديانة في المطلب الأول من البحث التمهيدى من هنا البحث).

(٥٩) ابن تيمية، ص ٤٠٣.

(٥٠) ابن تيمية، ص ٢٨٩.

(٥١) ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٢/١٢ - ٢١.

(٥٢) انظر: الشهرستاني، ص ٢٩٨ - ٢٩٩.

فدخل كثير منهم الإسلام، وتصر منهم آخرون^(٥٤).

المطلب الثاني: أساليب دعوة الصابئة.

سأذكر بعض الأساليب التي رأيتها من خلال دراسة واستغراء هذا التاريخ، وتحليل مضامينه، والتي استعملتها للمسلمون في دعوة الصابئة بما يدل على أنها كانت للمؤثرة في دعوة هذه الطائفة، وهي على النحو الآتي:

الأسلوب الأول: المعاملة الحسنة:

ضرب للمسلمون أروع الأمثلة في حسن معاملة غير المسلمين، وهو ما أمر الله به وأمر به نبيه - صلى الله عليه وسلم -، وكان ذلك من أسباب دخول الناس في دين الله أفواجا. وفي خصوص الصابئة فهم كثيرهم من الناس لم يظلموا، وعاشوا في عدل الإسلام، وقد أثبت التاريخ كيف أكرم الخلفاء البارزين من الصابئة في علوم الطب والرياضيات والحساب والفلك وقربوهم وعرضوا عليهم الإسلام، وأسلم منهم الكثير رغبة في هذا الدين العظيم^(٥٥).

وقد أثبتنا في المبحث الثالث من هذا البحث كيف كانت الصابئة في أوائل هذا القرن لا يتجاوزون ٤٠٠٠ نسمة^(٥٦)، بما يدل على أن من أسباب قلة أعداد

(٥٤) انظر: الفاي، دت، ص ٦٠. ومع أنه ضُفَّت القصة ورأى أنها لا تثبت إلا على سبيل الذكر والاستشهاد على سبيل التثبت، لكن القصة التي قبلها تبين أن خلفاء بني العباس يتخلون ما يرويه متعلبا لدعوة الصابئة حتى وإن أدى ذلك إلى استخدام القوة.

(٥٥) انظر: المطلب السادس من البحث التمهيدي.

(٥٦) انظر: المطلب الثالث من البحث التمهيدي.

الصابئة دخولهم في الإسلام خلال العصور الإسلامية المتأخرة، وقد أسلمت قبيلة آل زهرون وآل قرة من قبائل الصابئة طوعية ورغبة في هذا الدين العظيم.

الأسلوب الثاني: تولية المناصب العلمية والإدارية لمن يستحقها:

حب المكانة الاجتماعية والوجاهة محبة للنفس البشرية، وقد يتنازل الإنسان عن مبادئه في سبيل الحصول على المنصب الاجتماعي أو المحافظة عليه. وقد أمر النبي - صلى الله عليه وسلم - عيينة بن حصن الفزاري على سرية إلى بني العنبر^(٥٧)، ومواقف عيينة الخاطئة معروفة مع النبي - صلى الله عليه وسلم -، لكنه فعل ذلك استجابة لقلوب أتباعه الذين يرضون لرضاه ويستغلون لسخطه، لأنه سيد في قومه^(٥٨). وقد كان للصابئة وجود في المناصب الإدارية في دولة بني العباس، وبغض النظر عن حكم تولية غير المسلم والاستعانة به في الدولة الإسلامية إلا أننا نتنظر لها من جانب دعوي، فقد كانت سبيبا في إسلام بعضهم، وتأثقت قلوبهم، وأسلم الكثير من قبائلهم عندما منحوا هذه المكانة، وهم كانوا لا يعرفونها بأهم الدولة القارمية، بل كانوا يمتنون وتسد لهم أعمال الخدعة والأعمال الوضيعة كغيرهم من طبقات الشعب.

أما في الدولة العباسية فمنهم من تولى رئاسة

(٥٧) البخاري، دت، ١١٥/٥، كتاب الفزاري، باب خزوة

عيينة إلى بني العنبر.

(٥٨) انظر: الحارثي، ١٤١٩هـ، ص ٢٥٦، ٢٥٧.

الصغير حتى وصل إلى أكبرها وهو الشمس، وكلها
أقلت والإله لا يليق به أن يأكل. فلا بد أن يكون شاهداً
لا فيقبح، وغالباً قاهرٌ غير مغلوب ولا مقهور، ولا
يكون ذلك إلا الله ولا وكل محبوب سواء باطل. وهنما
أجمعهم بالحجة الواضحة المشاهدة الموافقة للمقول
السليمة وقفوا مستسلمين لا يستطيعون الجدل. فعند
ذلك انتقل إلى خالق هذه الأفلاك فإنه المستحق للمادة
قال: ﴿إِلَهُ وَجْهَتْ وَجْهِي إِلَيْكَ فَكَلِمَتُكَ وَالْإِيمَانُ
حُجَّةٌ وَمَا كَانَتْ الشُّرُوكُ﴾ وهنا هادوا إلى محاجة
إبراهيم - عليه السلام - في ربه، فقال: أتريدون
صربي عن عبادة ربي الذي أبان لي الحق حتى استبان
كالعيان؟، فالحاجة هنا الانتقال من الباطل إلى
الحق، ومجانبتكم إياي تتضمن خلاف ذلك. فعند ذلك
انتقلوا إلى أمر آخر فهو قوله بالكهنة قال لهم: ﴿وَلَا
تَكُنْ مَا شَرَّفَكَ بِهِ﴾ فإن الكهنة أقل وأحق من أن تضر
من كفر بها ووجد عبادتها، ثم رد المشية إلى الله:
﴿إِلَّا أَنْ يَكُنْ نَبِيٌّ شَيْئاً﴾ والمعنى أنني لا أخاف الكهنة
لأنه لا مشية لها ولا قدرة، فمن أحق أن يعبد أهواؤه
الخالق أم هذه الآلة المخلوقة، ثم وجه الخطاب
للمقول: ﴿لَكَ تَكَلَّفْتُ كَيْدَ﴾ ثم قال: ﴿وَسَيَكُنْ
أَكْفَلُ مَا تَكَلَّفْتُكَ وَلَا تَقُولُ أَكْفَلُ أَكْفَلُ مَا تَكَلَّفْتُكَ بِهِ
مَكِيدَتُهُمْ شَيْئاً كَأَنَّ التَّوْبَةَ أَحَقُّ وَالْإِيمَانُ إِذْ كُنْتُمْ شَكْرَتُكُمْ﴾
وهنا من أحسن قلب الحجة وجعل حجة المبطل بعينها
دالة دلالة قوية على لساد قوله وطلان مذهبه، فإنهم
هو قوله بالكهنة التي لم ينزل الله عليهم سلطاناً

ديوان الإنشاء، ومنهم من تولى إدارة المستشفيات يُعين فيها من يرى فيه الكفاءة، وقد كانت هذه المهمة من أسباب إسلامه^(٩٤). فتولية المناصب الإدارية لمن يستحقها رجاء إسلام المدهور لها أثرها وفائدتها وهي أسلوب دهنوي ناجح.

الأسلوب الثالث: المناظرة:

المناظرة أسلوب قرآني، ولاشك أنه من ألجم الأساليب في دهاء الصابئة، وقد ورد هذا الأسلوب في دعوتهم، نذكر منها مناظرتين هما:

[illegible]

(٥٩) انظر: الفاي، دت، ص ٥٠٦-٥١٥.

والأسلوب الذي اتخذه في دعوتهم هو المناظرة، فقد أورد - رحمه الله - مناظرتين:

الأولى: مناظرة إبراهيم - عليه السلام - لهم كما في القرآن.

والثانية: مناظرة بين الحنفاء والصابئة، وتدور حول مسألة المفاضلة بين الأرواح العلوية والأنبياء، أثبت فيها أفضلية الأنبياء، وعرض لأراء هذه الطائفة بدقة وأمانة، وبين بطلان ملحدتهم وعقائدهم، ولم يفتّر عليهم وإنما أورد ما في منحيهم من فساد عقدي وانحراف فكري^(٦٠).

المبحث الثالث

أبرز القضايا في دعوتهم

سأحدث عن قضيتين هامتين أرى أنهما من أبرز القضايا التي تحولت بين الصابئة وقبولهم الإسلام، ولأنهما يتدرج تحتها قضايا جزئية أخرى، وقد أشرت إلى بعض معتقداتهم في المطلب الخامس من المبحث التمهيدي.

المطلب الأول: التنجيم.

أشركت الصابئة في التنجيم، وقالوا إنها مكان الروحانيات، وينزل بها الياكل، وعبدوها من دون الله، وبينما كيف جادلهم إبراهيم - عليه السلام - وأبطل حججهم، ثم اشتكروا بالتنجيم والسحر وما

بعبادتها، وقد تبين بطلان إلهيتها ومضرة عبادتها، ومع هذا فلا تخافون شرككم بالله وعبادتكم معه آلبة أخرى، فأى الفريقين أحق بالأمن وأولى بأن لا يلحقه الحطوف فريق الموحدين أم فريق المشركين^(٦١).

يقول العلامة عبد الرزاق عفيفي - رحمه الله -: «هني إبراهيم الخليل - عليه السلام - بالدهوة إلى الإسلام ووجه جعلهم وأعظم عنايته إلى إيضاح التوحيد وبيانه وإقامة الحجة عليه، فبدأ به وكرر الدهوة مع اختلاف لبعثه في ذلك ليتأ وشدته، وذكر أنواعاً من الأدلة على التوحيد وسلك طرقاً شتى في الاستدلال بها عليه إقناعاً لإقامة الحجة وزيادة الأعداد إلى الأمة، وأملأ في أن يجد كل نوع منها أو وجه من وجوه الاستدلال بها متفلاً إلى قلوب جماعة، وقد بصر الله إبراهيم - عليه السلام - بالدلائل الكونية الدالة على وحدانيته في ربوبيته وألوهيته^(٦٢)».

الثانية: مناظرة أبو الفتح محمد الشهرستاني للصابئة^(٦٣): وقد كتب الإمام الشهرستاني - رحمه الله - عن الصابئة، تبين من خلالها دعوته للصابئة

(٦٠) انظر: الأرومي، دت، ٢٢٣/٢ - ٢٢٨.

(٦١) ظلاً من الفايز، دت، ص ٥٣١، ٥٣٢.

(٦٢) أبو محمد بن عبد الكريم بن أحمد الشهرستاني، ٥٦٧ - ٥٤٨ هـ، كان كثير الحفظ، قوي الفهم، يُعد شيخ أهل الحكمة والكلام، صاحب الكتاب المشهور *فلكي والتملح*، قال فيه ابن تيمية: من أجمع وأكثر الكتب المصنفة في *المقالات* (انظر: الفخمي، ١٤١٠ هـ، ٢٨٦/٢٠ - ٢٨٨).

(٦٣) انظر: الشهرستاني، دت، ص ٢٦٣ - ٢٦٨ والفايز، دت، ص ٥٤٩.

اختلافهم معهم كما مر معنا مبني على هذا الاختلاف. وما يهتنا هنا هو ما يجب أن يعرفه الداعية حيال هذه القضية، فقد كان يقول - صلى الله عليه وسلم - لحاذ - رضي الله عنه - إنك تأتي قوماً أهل كتاب، ليكون على استعداد مسبق لاختيار الأسلوب المناسب لهم، وأنهم أهل علم وشبهات يستعد الداعية لمواجهتها.

وهذه القضية قد فصل فيها القول ابن القيم - رحمه الله - في مفتاح دار السعادة، ورد على المنجمين وأبطال مناهبهم فقال: (فأما قولهم إن الموجودات في العالم السفلي مركبة في تأثير الكواكب والروحانيات وفي اتصالها بسعد ونحوه، فقال هذا القول مردود عليه من وجوه وذكر اثني عشر وجهاً آخرها قال: الثاني عشر: شواهد التاريخ ووقائع الدالة على كذبهم.. وذكر ما حصل لأهمل المؤمنين علي - رضي الله عنه - حين خرج إلى صفين فقال المنجمون إنه يقتل ويظهر جيشه، فظهر كذبهم وانتصر. ومنها عندما قال المنجمون بعد بناء بغداد إن طالما يقضي بأن لا يموت فيها خليفة حتى قال الشاعر:

يهينك منها بلدة تقضي بها

إن المات بها عليك حرام

لما قضت أحكام طالع وقتها

أن لا يرى فيها يموت إمام

قتل فيها الأمين، بطل ما أصوله وظهر الزور

الذي لقوه فقال الشاعر:

يترتب على ذلك من ادعاء لعلم الغيب، والكهانة والشعوذة والكذب، وهذه الأمور منطلقها أن الكواكب لها تأثير وأن الله قد كلفها مهمة تسيير الكون وما فيه، وهي تعلم الغيب وتضرس وتنفع، فهم مشركون في الربوبية أصلاً، ومشركون في الألوهية. وعلى ذلك اختلف العلماء هل هم من أهل الكتاب فتوخذ منهم الجزية؟ أم أنهم مشركون وثنيون؟ على ثلاثة أقوال تلخص في الآتي:

١ - أنهم من أهل الكتاب، وهو قول لأهمل المؤمنين عمر - رضي الله عنه -.

٢ - أنهم ليسوا من أهل الكتاب.

٣ - التفصيل فإن وافقوا أهل الكتاب في أصل دينهم فهم منهم، وإن خالفوهم في أصل دينهم فليسوا منهم.

وبناءً على هذه الأقوال جاء الاختلاف هل تؤخذ منهم الجزية أم لا؟ على ثلاثة أقوال:

١ - أنها تؤخذ منهم، وهو رأي من قال إنهم من أهل الكتاب.

٢ - أنها لا تؤخذ منهم لأنهم عبدة كواكب.

٣ - التفصيل فإن وافقوا النصارى في الأصول أخذت منهم الجزية وإن خالفوهم فلا. مع أن هناك قولاً آخر لأهمل العلم أن الجزية تؤخذ من كل كافر كتابي أو وثني أو صابئي^(١)، وليس هذا موضع بسطه. ولكن فيما يبدو والله تعالى أعلم أن اختلاف تعاملات

كذب المتنجم في مقالته التي

نظمت به كذباً على بغداد

قتل الأمين بها لعمرى يقتضي

تكذيبهم في سائر الحسبان

ومات ببغداد جماعة من الخلفاء كالوائق

والتوكل والمتضد والناصر وغيرهم. ومن ذلك

اتفاقهم أن المتصم ستدور عليه الدوائر عندما خرج

إلى عمورية، فرفضه الله النصر والفتح، وكذب

النجومون.

وقال أبو تمام:

السيف أصدق أنباء من الكتب

في حده الحد بين الجند واللعب

أين الرواية أم أين النجوم وما

صاغوه من زخرف منها ومن كذب

تخرصاً وأحاديثاً ملفقة

ليست ينبع إذا عدت ولا غروب^(٦٦).

فمسألة التنجيم عندهم تنطلق من عقيدة،

وليست من باب الدجل والاحتيال، ولذلك هي قضية

أساسية، وإذا وفق الداعية لبيان فسادها بالدليل

الشرعي والعقلي والحسي والواقع للمشاهد، فهو

يضرب أتباع هذه الديانة في مفصل، والله تعالى أعلم.

المطلب الثاني: إنكار النبوة.

من المبادئ الأساسية في الفكر الصابئي إنكار

النبوة البشرية، لأن الأنبياء أمثالنا في النوع والصورة،

يشاركوننا في المادة، يأكلون ويشربون عما نأكل

ونشرب، فكيف لنا طاعتهم. ويندرج على ذلك إنكار

الوحي والرسول وعلو الرسل معلمين أو حكماء،

وليست هذه المهمة محصورة في أشخاص بعينهم،

ويبدو أن الفلاسفة استقروا نظرتهم للنبوة من الصابئة،

فقالوا لا فرق بين النبي والفيلسوف^(٦٧).

وهذه القضية تحدث عنها القرآن في مواضع منها

قول الله تعالى: ﴿وَمَا نَخْلُقُ النَّاسَ إِلَّا بِحَسْبِ الْإِسْلَامِ﴾

﴿الأنعام: ٩٨﴾، وقوله تعالى:

﴿وَمَا كُنَّا بِمُرْسِلِي غَيْرِ الْكَلَامِ﴾

﴿الأنعام: ١١٠﴾، وقوله تعالى:

﴿وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا وَإِبْرَاهِيمَ وَمُوسَىٰ وَهَارُونَ﴾

﴿الأنعام: ٨٥﴾، ثم رد الله عليهم مقراً لزوم بشرية الرسل في

قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نَّحْكُمُ بِهِمْ إِذَا ائْتَمَرُوا﴾

﴿النحل: ٦٣﴾، وقوله تعالى:

﴿قُلْ سُبْحَانَ رَبِّيَ عَمَّا أَشْتَكُونَ﴾

﴿الأنعام: ٩٢﴾.

وحاجة البشرية إلى الرسل معلومة، وفوق كل

حاجة، بل أعظم من حاجتهم إلى الماء والهواء الذي لا

حياة لهم بدون^(٦٨). ويرد ابن القيم - رحمه الله - على

منكري النبوات بالقرآن، ويرى أننا إذا فهمنا ما جاء

من الله استلطنا الرد عليهم، ثم يرد عليهم باستدلالات

عقلية فيقول: (لإذا كان العقل قد أدرك حسن بعض

الأفعال وقبحها فمن أين له معرفة الله بأسمائه

(٦٦) انظر: العاين، ص ١٢٢.

(٦٧) انظر: ابن القيم، ص ١١٨/٢.

(٦٨) انظر: ابن القيم، ص ١٢٧/٢، ١٢٦.

البحث الرابع

أهم الموقفات، والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أهم موقفات دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

يظهر من خلال هذه الدراسة المختصرة والسريعة لتاريخ دعوة الصابئة، وما كتبه علماء المسلمين الأوائل عنهم، وما كتب عنهم في هذا العصر أن دعوتهم إلى الإسلام يكتنفها كثير من الصعوبات والموقفات التي لا بد لمن أراد دعوتهم إلى الإسلام أن يسعى إلى تلخيصها أو على الأقل أخذها في الحسبان. وأهم هذه الموقفات ما يأتي:

أولاً: اللغة:

فلغة هذه الديانة اللغة المتناحية التي هي من لهجات اللغة الآرامية القديمة وقد انتشرت هذه اللغة من مئات السنين، ومن قبل ظهور الإسلام، وجميع كتبهم الدينية كتبت بهذه اللغة، وتقتل بنفس اللغة، إضافة إلى ذلك فإن معتققي هذه الديانة لا بد أن يتعلموها لأن جميع طقوسهم الدينية بهذه اللغة ولا تبيح لهم ديانتهم أن يؤديوا شعائرهم إلا بهذه اللغة. فهي مشقة على أبناء هذه الديانة لأنهم يعيشون في مجتمعات لا تتحدث بهذه اللغة ولا تتعرف بها فيقطعون في مدارس لغاتها غير لغة ديانتهم، ومشقة على من أراد دراسة هذه الديانة ومعرفة طقوسها ودعوتها إلى الإسلام.

وصفاته، ومن أين له معرفة تفاصيل شرعه، ومن أين له معرفة تفاصيل مواقع عبته ورضاه، ومن أين له معرفة الغيب الذي لم يظهر الله عليه أحياناً من خلقه إلا من ارتضاه من رسله إلى غير ذلك مما جاءت به الرسل وبلغته عن الله، وليس في العقل طريق إلى معرفته فكيف يكون معرفة حسن بعض الأفعال وقبحها بالعقل مغنياً عما جاءت به الرسل. ولهذا قال بعض الأهراب وقد سئل بماذا عرف أن محمداً رسول الله، فقال: ما أمر بشيء فقال العقل ليته نهى عنه، ولا نهى عن شيء فقال العقل ليته أمر به. أفلا ترى هذا الأهرابي كيف جعل مطابقة الحسن والقبح الذي ركب الله في العقل إدراكه لما جاء به الرسول شاهداً على صحة رسالته وعلماً عليها ولم يقل إن ذلك يقبح طريق الاستغناء عن التوبة بحاكم العقل^(٦٨).

ولغاية إنكار النبوة عند الصابئة من أخطر القضايا التي تحتاج إلى منهج وأسلوب خاص، ينطلق فيها الداعية من نصوص القرآن، وسيرة الرسول - صلى الله عليه وسلم - ويبنى عليها استدلالاته العقلية والحسية ليبين فساد هذه العقيدة.

إن هاتين القضيتين التجسيم وإنكار النبوة من القضايا الكبيرة في ديانة الصابئة أشرت إليهما باختصار، وغيرها قضايا أخرى هامة لا يمكن استقصاؤها في هذا البحث.

(٦٨) ابن القيم، دمه، ١١٧/٢، ١١٨.

ثانياً: ندرة المؤلفات القديمة الخاصة بهم مقارنة
بغيرها من الطوائف:

إن هذه الطائفة تندر المؤلفات الخاصة بهم عند
مقارنتهم بغيرهم من الطوائف سواءً من علماء المسلمين
أو من غيرهم، وكل ما كتبه عنهم علماء المسلمين عبارة
عن إشارات ضمن مؤلفات عامة، فقد أشار إليهم شيخ
الإسلام ابن تيمية في مواضع من مؤلفاته كالرد على
المنطقيين ومنتهاج السنة، وتلميذه ابن القيم في مفتاح دار
السعادة، والشهرستاني في الملل والنحل.

ثالثاً: قلة الدراسات الميدانية في هذا العصر عن
هذه الطائفة:

اشتهرت في هذا العصر الدراسات الميدانية
وعُيِّت الطوائف بإعداد الدراسات الميدانية عن
أنفسهم، أما الصابئة فقد قَلَّتْ الدراسات الميدانية عنهم
إلا ما كتبه بعض المستشرقين، وهي تحو منحنى
الدراسات التاريخية، ناهيك عما تحمله من أهداف
سيئة ضد العرب والمسلمين فتذكي نار الفتنة بإحياء
المصيبة ودمي التاريخ العربي والمؤرخين العرب بعدم
المصادقية، إضافة إلى ادعاء ظلم الأقليات غير
الإسلامية من قبل العرب خاصة والمسلمين، وعلى
هذا تكون هذه الدراسات غير علمية وغير دقيقة، فهي
إضافة إلى قلتها قليلة الجدوى.

وأخيراً: أن الذين عهد الصابئة حكم على رجال
الدين:

عامة الصابئة لا يستطيعون تعلم ديانتهم، فلا

يعلمها إلا خواص منهم، ولا يصلون إلى هذه الدرجة
إلا بعد جهد جهيد، وطقوس ومراسم، لرجال دينهم
هم الذين يتولون عملية التعميد، وعملية النكاح،
وعملية البنن للموتى، وعباداتهم يؤدونها بنفس لغتها
التي دوت بها قديماً.

خاصاً: اقرواؤهم وتكتمهم على أداء طقوسهم
وتفرقهم بين المجتمع:

طبيعة الصابئة الانزواء، وكذلك عدم وجود
أسكن معروفة ظاهرة لأداء طقوسهم، وهذا الأمر
يعتبر عقبة في طريق من أراد التوصل إليهم أو دراسة
ديانتهم.

سادساً: قلهم أسئلة التتبع:

كما أبكيت به الأمم خاصة في هذا العصر التتبع
عبر وسائل الإعلام المختلفة وقراءة الكف والكهانة وما
تلوه من أرباح مادية. ويُعد رجال دين الصابئة أسئلة
هذه البلاء، وهذا يجعلهم أشد تمسكاً بديانتهم وخاصة
رجال الدين حفاظاً على مكانتهم.

المطلب الثاني: أهم المقترحات حول مستقبل دهمهم
إلى الإسلام في العصر الحاضر.

لأشك أن الدعوة إلى الإسلام واجبة على الأمة
كل بقدر طاقته وعلمه، وبها تتحقق الحرية، وأنباع
الديانة الصابئة أقل الديانات بحسب ما توصلت إليه من
بحث، وهم من أصول عربية ويتحدثون بالعربية
ويعيشون في البلاد العربية، وليس لهم قوة سياسية تبني
ديانتهم وتداولع عنها أو حتى تكون حجر عثرة في طريق

ولمجاهد، ومعرفة تاريخ دعوتها إلى الإسلام والشخصيات الإسلامية العلمية والسياسية التي كان لها دور في دعوتها أو مناظرتها، واستقراء نتائج هذا التاريخ بعد تحليله ومعرفة نتائجه، والإفادة منها في دعوتهم في هذا العصر.

رابعاً: الاعتماد على القرآن الكريم ودراسة العرض القرآني للظواهر الأساسية في عقيدتهم، وكيف عرض وعالج مسألة بشرة الأنبياء، وكيف عرض وعالج مسألة الاعتقاد في النجوم والتنجيم، وكيف عرض وعالج مسألة الملائكة وغيرها من القضايا الأساسية في عقيدة هذه الطائفة يدرسها الداعية وتكون له زاداً عند دعوتهم.

خامساً: دراسة أسلوب المناظرة في العموم والتركيز على مناظرة إبراهيم - عليه السلام - لقومه وما فيها من فوائد عظيمة، خاصة وأنه - عليه السلام - كان يناظر عبدة النجوم وهي ديانة الصابئة.

سادساً: التطبيق العملي لهذه الدراسات هو النزول إلى ميدان الدعوة لهذه الطائفة عبر المنابر من الوسائل وخاصة الوسائل الإعلامية، وأخص الشبكة العنكبوتية فقد وجدت الكثير الكثير من المواقع الخاصة بهذه الطائفة، يعرضون من خلالها مبادئهم والمشاكل التي يواجهونها ويتشاورون من خلالها إلى التكاتف من أجل أن يكون لهم مكان في المجالس النيابية والمناصب الإدارية في المراق، كثيرهم من طوائف المجتمع

من يدعوهم إلى أي ديانة أخرى كل ذلك يحظم للمسؤولية على دعاة الإسلام لإنقاذ هؤلاء من النار، وقد كان المسلمون الأوائل يقولون جثا تخرج من شبه من العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام، ومن ضيق الدنيا إلى سعة الآخرة.

ولم أجد من خلال البحث ما يثبت أنهم قد دُعوا إلى الإسلام في هذا العصر بطريق مباشر بالحوار والمناظرة وغوها، ولا بطريق غير مباشر من خلال الانترنت أو تأليف الكتب المتخصصة في دعوتهم، رغم أن وسائل الدعوة قد تيسرت في الوقت الحاضر. فمن هذا المنطلق أقدم هذه المقترحات أحسب من خلال دراستي العجلى لهذه الديانة أنها مقبلة حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام:

أولاً: الدراسات الميدانية لصعيد أماكن تواجدهم على نحو التحديد لتكون من أسباب التوصل إليهم بأقل جهد ممكن.

ثانياً: الدراسات العلمية المتخصصة لأصول هذه الديانة وبيان مسلماتهم القديمة وما طرأ عليها من تغير على مر العصور وخاصة هذا العصر. وتعتبر الدراسة العلمية لمعتقداتهم والتي تقدم بها الدكتور/فهد الفايز في قسم العقيدة بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية مرجعاً جيداً في هذا الباب ينبغي الاطلاع عليها لمن أراد دراسة هذه الديانة أو دعوتها.

ثالثاً: الدراسات التاريخية لنبذة هذه الطائفة ومراحل تطورها والتفكرات التي أثرت فيها سلباً

السليمة، وتقرها العقول السليمة. فعلى سبيل المثال الإسلام يدعو الإنسان إلى العلم والتعلم، وهم يتسبون إلى مندا وهو في لغتهم صاحب العلم والمعرفة. ومن الآداب والأخلاق أنهم يحرمون الظلم، وأكل الحرام، والربا، والرشوة، وشهادة الزور، والزنا، والنظر إلى الأجنبية، وخيانة الأمانة، والسرقة، والنميمة، وشرب الخمر، والمحرمات من النساء في الإسلام من المحرمات عندهم، وغير ذلك من المبادئ والآداب التي يقرها الإسلام ويأمر بها، بل يقيم الحدود على مرتكبيها.

وهذه تعتبر قواسم مشتركة بين الإسلام والصابئية ويمكن توظيفها في دعوتهم، فيُثنى عليها وتعزّز وتتخذ مطلقات وقواعد يُستخد منها في دعوتهم وأنهم أقرب إلى الإسلام من خلال هذه المبادئ، ويتربّط على ذلك توطيد العلاقات ومن ثم الاستماع إلى الدعوة، حتى وإن لم يقبلها المدعو. وذلك أدعى للقبول، والثناء عيب للنفس. فقد أثنى الرسول - صلى الله عليه وسلم - على حلف الفضول الذي تعاهد فيه التحالفون على نصرة المظلوم، وشهده - صلى الله عليه وسلم - في الجاهلية، وبعد أن أكرمه الله بالرسالة قال مؤيداً هذا الحلف: «لقد شهدت في دار عبد الله بن جدعان حلفاً ما أحب أن لي به حمر النعم، ولو دعيت ثلاثة في الإسلام لأجبت»^(٦٩)، وفي

العراقي ولاشك أنه إذا عُرِضت الدعوة عليهم بالأسلوب العلمي الهادئ، وزُد على الشبهات والأفكار المنحرفة في هذه الديانة سيكون لها الأثر وما تبرا به الذمة إن شاء الله تعالى.

سابعاً: العمل الجاد للوصول إلى الطبقة المتفككة منهم، وقد وجدت بعض الأسماء في المؤلفات التي تمكنت من الحصول عليها وفي الكثير من المواقع على الشبكة المكتوبة، فمنهم الأطباء ومنهم المحصلون على أعلى المؤهلات في الكيمياء والفيزياء والأدب ومنهم من كان منيراً لجامعة بغداد، وهم الآن متشرون في بعض الدول الأوروبية وبعض الدول العربية وتركيا. والتخاطب مع هؤلاء عبر المراسلة الدعوية أو التعارف عبر أي وسيلة ممكنة، خاصة وأنهم افتتحوا على العالم، والتخاطب معهم بلغة عصرية سيكون له الأثر الجيد إن شاء الله تعالى. بعكس رجال الدين المتفلقين المنزوين على دينهم وكذلك عامة الطائفة والطبقة المتفككة سيكون لها الأثر المستقبلي على بقية أتباع هذه الديانة. خاصة وأنني لمست أنهم يفتخرون بهم كثيراً ويتناقلون أخبارهم عبر الشبكة المكتوبة.

ثامناً: انقاء على المبادئ الصحيحة في الديانة الصابئية فقد ورد في الديانة الصابئية بعض المبادئ التي يقرها الإسلام ويدعو إليها، وبينت في البحث الأول بعض هذه المبادئ، وأنها قد تكون تأثير الإسلام، واحتكاكهم بالمسلمين خلال العصور الإسلامية الماضية، خاصة وأنها تتوافق مع الفطر الإنسانية

(٦٩) مهدي، ١٤١٢هـ، ص ١٣٠، ولعل: إسناده صحيح مرسل يعقوى بإسناد آخر رواه الحميدي بإسناد صحيح.

دراسة علمية دعوية يُكفد منها الهداة في دعوة هذا الصنف من أصناف المذهبيين، خاصة وأنه قد قُبل فيها دراسة علمية في الجانب العقدي في قسم العقيدة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكانت هي الدراسة العلمية المتخصصة والتي لم تُسبق حسب ما توصلت إليه من بحث، وأصبح الجانب الدعوي والذي يُعنى به الهداة لم يُدرس بعد، ويُعد ما كُتبه في المبحث الرابع نتيجة هذه الدراسة حيث بينت أهم المواقف والمقترحات حول مستقبل دعوتهن إلى الإسلام في العصر الحاضر. وهذه الديانة معتقوها من أبناء القطر العراقي وأعنادهم في ازدياد خاصة في السنوات الأخيرة. فأسأل الله جل وعلا أن يبارك فيما كُتبت ويحمله من النحر عنه، إنه ولي ذلك والقادر عليه. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم...

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن الوردي، عمر بن مظفر بن هـ. تاريخ ابن الوردي أو تكملة المختصر في أخبار البشر. تحقيق: أحمد رفعت. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٩هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم. منهاج السنة النبوية. ط١. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

ذلك الاعتراف بالحق والحقير أينما وجد، حتى وإن خالف أهله في المعتقد، والمسلم داعي خير، يستر في الخير ويساند كل من يدعو إليه^(٧٠).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن وآله، وبعد:

فها أنا أصل إلى نهاية هذا التطواف السريع في دراسة تاريخ الصائبة، وعقيدتها وتاريخ دعوتها. وبعد استقرار وتحليل عجل لهذا التاريخ أزعج أنني حصلت على فائدة علمية تعرفت من خلالها على شيء من معضلات هذه الديانة وتاريخها ومسايق وأساليب دعوتها، إلى أن توصلت إلى أهم العقبات في طريق دعوتها ثم إلى اقتراح بعض المقترحات المستقبلية حول دعوتها بناءً على ما استغنته من خلال هذه الدراسة المجلى.

وقد ظننت في بداية بحثي أن هذه الطائفة عدد قليل وفي اضمحلال، وبعد الدراسة تبين أنهم في ازدياد سريع، فقد كانوا قبل ثلاثين سنة أربعة آلاف نسمة، بينما هم اليوم في العام الهجري ١٤٣١هـ يتجاوزون مائة ألف نسمة. فأصبحت على يقين بأن هذه الديانة تستحق

^(٧٠) انظر: ابن كثير، ١٤٠٧هـ، ٢/٢٩١، والصلحي،

١٤١٠هـ، ٢/١٢٠٩، والباركوكوي، ١٤٢٠هـ، ص ٦٨.

(٧٠) انظر: الزيد، ١٤٢٤هـ، ص ٨١-٨٦.

- المعرفة، دت. الرد على المنطقيين، بيروت: دار
- المعرفة، دت. مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد
- ابن تيمية، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة
- المصحف الشريف، تحت إشراف وزارة الشؤون
- الإسلامية بالملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ.
- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. إخلاصة
- الصفهان من مصابيد الشيطان. تحقيق: محمد
- حامد الفقي. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.
- _____. زاد المعاد في هدي خير العباد.
- تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٣. بيروت:
- مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ.
- _____. مفتاح دار السعادة. بيروت: دار
- الكتب العلمية، دت.
- ابن كثير، أبو القداء إسماعيل بن عمر. البداية والنهاية.
- تحقيق: أحمد أبو ملحم وآخرون. ط٣.
- بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.
- _____. تفسير القرآن العظيم. ط١.
- الرياض: مكتبة المعارف، دت.
- الألوسي، محمود شكوي. بلوغ الأرب في معرفة أحوال
- العرب. بيروت: دار الكتب العلمية، دت.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. صحيح
- البخاري. اسطنبول: المكتبة الإسلامية، دت.
- بدوي، نصيم. مدخل في قواعد اللغة التلغرافية. ط٣.
- بغداد: مطبعة الأديب، ١٩٩٣م.
- برنجي، سليم. الصابغة التلغافيون. ترجمة: جابر
- أحمد. ط١. بيروت: دار الكنوز الأدبية،
- ١٩٩٧م.
- الحارثي، حمود بن جابر. دعوة النبي للأعراب. ط١.
- الرياض: دار المسلم، ١٤١٩هـ.
- حسن، إسماعيل حسن. تاريخ الإسلام السياسي
- والعقبي والفاقي والاجتماعي. دم: دت،
- الحسيني، عبد السزاق. الصابغون في حاضرهم
- وماضيهم. ط٩. بغداد: منشورات المكتب
- العربي، ١٩٨٤م.
- حمادة، محمد بن عمر. تاريخ الصابغة التلغافيين. بغداد:
- مطبعة دار السلام، دت.
- الحموي، أبو عبد الله محمد بن علي. معجم
- البلدان. بيروت: دار الفكر، دت.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد. سير
- أعلام النبلاء. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٧.
- بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٠هـ.
- الزبيدي، محمد عزتضي الحسيني. تاج العروس من
- جواهر القاموس. تحقيق: مجموعة من المحققين،
- دار البداية، دت.
- الزهري، عبد القفاح. الزوج في تاريخ الصابغة
- التلغافيين. تقحه: فريد عبد الزهرة المنصور. ط١.
- بغداد: مطبعة أركان، ١٩٨٣م.
- الزهد، زيد بن عبد الكرم. قصة السيرة. ط١. الرياض:
- دار المعاصرة، ١٤٢٤هـ.

المحيط، ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة،
١٤٠٦هـ.

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام

القرآن، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢٣هـ.

المباركفوري، صفي الرحمن، الرحيق المختوم، ط٢.

مصر: دار الوفاء للطباعة بالمنصورة، ١٤٢٠هـ.

مجموعة من المستشرقين، دائرة المعارف الإسلامية

موسوعة علمية أكاديمية وأصلها بالإنجليزية

وشرّب بمصر أجزائها، ط١، الإمارات: طبع

مركز الشارقة للإبداع الفكري، ١٩٩٨م.

مراغي، ناجية، مفاهيم صحفية متفائلة، ط٤، بغداد:

شركة التأسيس للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

مهدي، رزق الله أحمد، السيرة النبوية في ضوء المصادر

الأصلية، ط١، الرياض: مركز الملك فيصل

للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ.

نجم، والده عبد الله، الصلاة الثلاثية ومضى الطقوس

الدينية، ط٣، بغداد: التأسيس، ١٩٨٨م.

النفوس العظيمة للشباب الإسلامي، الموسوعة الميسرة في

الأديان والمذاهب المعاصرة، ط١، الرياض:

مطبعة سفير، الرياض، ١٤٠٩هـ.

ثانياً: المواقع الإلكترونية للصائبة:

www.faylee.info/Articles

www.mandaeans.org/frameflow.htm

www.sabianmandaeans.com/news.php?rea

[dmore](#)

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم للرحمن

في تفسير كلام النolan، بيروت: دار الفكر،

١٤١٥هـ.

الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم، الملل

والنحل، الرياض: مكتبة الرياض الحديثة،

د.ت.

الصاغي، محمد بن يوسف الشامي، سبل الهدى

والرشاد في سيرة خير العباد، تحقيق: مصطفى

عبد الواحد وآخرون، مصر: لجنة إحياء

التراث الإسلامي بوزارة الأوقاف المصرية،

١٤١٠هـ.

العقاد، عباس محمود، إبراهيم أبو الأبياء، دم: دن،

د.ت.

عليان، رشدي، الصابون حراتين ومتفائلين، بغداد:

مطبعة دار السلام، ١٩٧٦م.

الفايز، فهد بن موسى، الصابون أصولهم وعقائهم

وموقف الإسلام منهم، رسالة دكتوراه غير

منشورة، بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة

بكلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، د.ت.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمرو بن

الحسن، اعتقادات فرق المسلمين والمشركين،

تحقيق: محمد زعيم حزب، ط١، القاهرة: مكتبة

منبولي، ١٤١٣هـ.

القورز آبادي، محمد الدين محمد بن يعقوب، القاموس

Sabeen (Dawa Historical Study)

Hamud bin Jabir bin Mubarak Al-Harthi

*Assistant Prof of Dawa and Islamic Culture Department,
in the College of Dawa and Fundamentals of Religion, in Umm Al-Qura University
Makkah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 713, Postal Code 21933
Email: h.j.m.a@hotmail.com
(Received 7/5/1430H, accepted for publication 8/6/1431H.)*

Keywords: Sabeen, Mindaia, Mindaleen, Te'need, Tenjeen, Denies of Prophet, Turunian, Al-Kanzabra, Ruweh Oms.

Abstract. The study of the types varieties of the guests and the duty of preachers , especially those academic specialization be an asset in the curricula of the call to Allah, means and methods and motives of denial and response, and the obstacles that stand in the way of invitation of each type of guests , it certainly cannot be Spurger every society on.y through the study of condition.

The orientation of the researchers and specialists in the science of the call to Allah to study the religion and the difference is a healthy phenomenon contributing to the benefit to the preachers of Allah among religions and different studies, including their conditions and circumstances associated to these groups and religions and by the Al-Kristem these studies in response to the suspicion raised against Islam.

The difference of these religions longstanding history has shown that the prophets and their stories their presence since the time Abraham peace be upon him and still remain in this religion is native to Mesopotamia.

I saw that earlier research study focuses on the historical aspect of the religion, advocacy and highlights the history of sabeen invitation to Islam past and present constraints and appropriate ways to invite them in this day and age after having made an effort in the search, is already a similar study? I did not find. What this study refer to is signs, which I wish to be the base of comprehensive one.

The research has gestures to identify Sabea, its scale between other religions, the sites of spreading with statistics of their numbers, history of their early years, the most highlight of their thinking and believes, the most prominent of their modern and ancient characters, the written books about it, history of Sabea calling to Islam across the frequent ages and the effects between Sabea and Islam. Also, This study identifies the most important methods that have been used by Muslims in their calling to Sabea in ancient times, and what can be used in recent years.

Then, I referred to the most important suggestions concerning the future of their calling to Islam in the present days, starting from the Quranic approach in their Dawa.

مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود

رياض عبد الرحمن الحسن

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صر ب ٩٣٧٨٢ الرمز ١١٦٦٣

E-mail: alhassan@ksu.edu.sa

(لقد نُشر في ١٤٣٠/٥/٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٣/٢٩هـ)

أجريت هذه الدراسة بدعم من مركز البحوث في كلية التربية

الكلمات للتحقيق: تعليم الحاسب، مهارات الحاسب، التربية الميدانية، تقنيات التعليم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في إحدى كليات التربية في المنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية.

تم استخدام اختبار خاص بقياس مهارات الحاسب في أساسيات التعامل مع الملفات وتطبيقات الحاسب، ومعالجة النصوص على وجه التحديد.

أظهرت نتائج الدراسة قدرة الطلاب على التصرف على وظائف الأقنونات التي تعرضها البرامج (م=٧٠٪ من مجموع الدرجة في اختبار الأقنونات) وأظهرت النتائج كذلك قدرة الطالب العالية على التعامل مع برنامج معالجة النصوص (م=٨٨٪ من الدرجة في اختبار معالجة الكلمات).

ولكن كان أداء الطلاب ضعيفاً في مهارات التعامل مع الجداول في برنامج تحرير النصوص (م=٤٠٪ من درجة قسم الجداول في الاختبار) ولم يظهر الطلاب أداءً عالياً في مهارات التعامل مع الملفات (٢٢٪ من الدرجة المخصصة بجزء التعامل مع الملفات)؛ وقد كانت المهارات التي أظهر الطلاب فيها ضعفاً هي: إنشاء مجلد، نسبية الملف، تحرير تظليل خلايا الجدول، حفظ المستند، إدخال النص في الجدول. وقد كان هناك تباين ذو دلالة إحصائية في أداء الطلاب تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي، وامتلاك الحاسب في المنزل، والحصول على دورات تدريبية في مجال الحاسب. وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بزيادة عدد مقررات ثقافة الحاسب المقدمة لطلاب كليات التربية، وضرورة تفعيل المبادرات الوطنية التي تهدف إلى إدخال الحاسب في كل منزل.

المقدمة

تولي الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية مهنة التعليم والارتقاء بالعلمين كل الاهتمام والعناية، وتحاول جاهدة التغلب على أي قصور يواجه إعداده المعلمين. والملاحظ أن قطاع التعليم يعاني من قصور شديد في توظيف الحاسب وتطبيقاته في مجال التدريس، وهذا يتطلب توفير معلمين مدربين ومشرفين تربويين مدربين في مجال استخدامات الحاسب في التعليم (حكيم، ٢٠٠٥)، فأضخم عبء أمام استخدام الحاسب وتقنياته بشكل فعال في الفصول الدراسية تتمثل في الإعداد غير الكافي للمعلمين في ذلك المجال.

إن دمج الحاسب وتقنية المعلومات في المدارس ضرورة ملحة فرضتها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وفرضتها كذلك الخدمات التي يقدمها الحاسب وتقنية المعلومات في ميدان التربية والتعليم (الحسين، ٢٠٠٥). ويؤكد الفار (١٤٢٤) على أن الدراسات المختلفة أثبتت ضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين في مجال تطبيقات الحاسب في التعليم. ولهذا تقدم كليات التربية وإعداد المعلمين مقررات مختلفة في مجال استخدام الحاسب في التعليم أو ما يطلق عليه مسمى «الحاسب التعليمي».

بعبارة أخرى: يواجه المربون اليوم تحديات عدة، من أهمها النمو السريع في استخدام التقنية على مستوى المجتمع والمؤسسات، مما يحتم عليهم أن يكونوا

ملمين بأسس استخدام التقنية في بيئة عملهم، بالإضافة إلى استخدامها في التعليم، وعالماً بما يتم ذلك خلال سنوات دراستهم في برامج إعداد المعلمين (Ibrahim, 2004).

ومن خلال مقررات الحاسب التعليمي يدرك المعلم أن الحاسب نظام مساعد له، يستطيع من خلاله أن يضيف الكثير إلى العملية التعليمية إذا ما استفادت إمكانياته بشكل صحيح (حكيم، ٢٠٠٥). ويرى الفار (١٤٢٤) والموسى (١٤٢١)، أنه حتى يتمكن المعلم من استغلال الحاسب وتقنية المعلومات استغلالاً جيداً لصالح عملية التعليم فلا بد من تدريبه وتأهيله بشكل جيد وفعال في هذا الميدان، بمعنى أن إعداد المعلم في مجال الحاسب التعليمي يتطلب: (١) الإلمام بتقنيات الحاسب الأساسية، (٢) معرفة أساليب استخدام الحاسب في التعليم، (٣) استخدام المعلم للإنترنت وخدماتها في التعليم والبحث، (٤) معرفة مبادئ تصميم برامج الحاسب التعليمية، (٥) استخدام الحاسب في تدريس مادة التخصص.

التدريس المعتمد على تقنية المعلومات

عندما يتقن المعلم استخدام برامج الحاسب وتقنياته، فإن تلك الخبرات تستغل إلى عملية التدريس ويصبح تدريسه معززاً بالتقنية، ويهدف هذا النوع من التدريس إلى تلبية متطلبات التعليم في ضوء مراعاة المبادئ والضوابط في نظام التعليم ليضمن تطوير المتعلم، وتحقيق الأهداف التعليمية بحيث لا

اللغات والمواد الاجتماعية، إضافة لاستخدامها في إعداد الدروس وجميع المواد المطبوعة التي تقدم للطلاب (الأحمدي، ٢٠٠٥). بالإضافة إلى تلك البرامج فتعتبر برامج العروض (Presentation Software) من التطبيقات التي يمكن تسخيرها في مجال التعليم. فيمكن من طريقها عرض الرسوم البيانية والصور والتي تتميز وسائل فاعلة في التعليم، حيث يستفاد من الرسوم البيانية في تدريس المواد التي تتطلب تحليلاً يأتيا للأرقام. وتشارك معظم تطبيقات الحاسب، وبخاصة تطبيقات معالجة النصوص وبرامج العروض في وظائف أساسية، كوظائف الحفظ والطباعة واستخدام لوحة المفاتيح لإدخال البيانات، وتحرير الجداول والصور.

مشكلة الدراسة

درجت معظم الدراسات السابقة في موضوع استخدام المعلمين للتقنية على استفتاء المعلمين عن مدى تمكنهم من استخدام التقنية في الصف أو اعتمادهم لذلك، مما يجعل تلك الدراسات قاصرة في مجال التصميم؛ لأنها لا تقيس مقدار الأداء الفعلي للمعلمين في مجال استخدامهم للتقنية وتعتمد على مبدأ التقييم الذاتي للقيادات (Cooper, 1997). وقد أدى شيوع هذا النوع من أساليب جمع البيانات إلى الحيلولة دون التعرف على المستوى الفعلي لمهارات الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب كليات التربية، وكليات المعلمين في الميدان على حد

يكون تعلم تقنية المعلومات هدفاً بحد ذاته، وإنما هي وسيلة لتسهيل وتفعيل عملية التعليم، وجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات وتحديات الحياة (المختار، ٢٠٠٥). ومن مميزات استخدام الحاسب وتقنية المعلومات للمعلمين (المختار، ٢٠٠٢) المحيسن، (٢٠٠٥): (١) تحول البيئة التعليمية إلى بيئة نشطة وتفاعلية تزداد فيها إمكانية الاتصال بين المعلم والطلاب باستخدام أدوات الاتصال الإلكترونية، (٢) إمكانية تنوع المعلم لطرق تدريسه باستخدام وسائل العرض الإلكترونية المختلفة، بالإضافة إلى (٣) سهولة تطوير الذات والتعلم المستمر غير معاصر المعلومات الإلكترونية

يرى قلبهار (Gulbehar, 2008) أنه بغض النظر عن كمية التقنيات التي تتوفر في المدارس والفصول، فإن مفتاح النجاح في استخدام تلك التقنيات هو إعداد المعلم القادر على تسخير تلك التقنيات في خدمة التعليم، وأن ذلك لا يتم إلا من خلال تقديم مهارات الحاسب التعليمي للطلاب في البرامج التي تهتم بإعداد المعلمين. فدمج التقنية في التعليم يتطلب مسبقاً معرفة المعلم واكتسابه لكفايات في مجال الحاسب وتقنية المعلومات.

ومن أهم تطبيقات الحاسب التي ينبغي تدريب المعلم عليها أثناء دراسته: برامج معالجة النصوص (Word Processing) والتي تعتبر من أبسط البرامج وأكثرها انتشاراً، وتستخدم في تدريس بعض المواد مثل

أهمية الدراسة

١- تضيق هذه الدراسة إلى الدراسات السابقة في هذا المجال استخدامها لأسلوب قياس الأداء الفعلي لمهارات الحاسب عوضاً عن الاكتفاء بالتقييم الذاتي لمستوى الأداء المتوقع.

٢- كما أن هذه الدراسة تقيس مستوى أداء طلاب التربية الميدانية لأجل تشخيص نقاط الضعف والقوة في مقررات تقنيات التعليم المقدمة للطلاب لأجل تقديم تغذية راجعة لمؤسسات إعداد المعلمين ومصممي مناهج الحاسب التعليمي وتقنيات التعليم تساعد على تطوير تلك المقررات.

أسئلة الدراسة

١- ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات)؟

٢- ما مهارات الحاسب التي يُظهر طلاب التربية الميدانية فيها ضعفاً شديداً؟

٣- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في مهارات الحاسب بين الطلاب تبعاً لتخصصهم الدراسي؟

٤- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في مهارات الحاسب بين الطلاب الذين يمتلكون حاسباً شخصياً وأولئك الذين لا يمتلكونه؟

٥- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى

سواء، أما في هذه الدراسة فقد تم قياس مستوى الأداء الفعلي لطلاب التربية الميدانية في استخدام تطبيقات الحاسب عوضاً عن استنتاجهم عن مستواهم الذاتي في تلك المهارات.

أهداف الدراسة

سعيًا إلى تصميم لحظة الدراسية في كلية التربية لأجل إكساب الطلاب المهارات اللازمة لدمج التقنية في التعليم، فقد هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية بجامعة الملك سعود لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات) عن طريق قياس تلك المهارات فعلياً.

٢- التعرف على مهارات الحاسب التي يُظهر طلاب التربية الميدانية فيها ضعفاً شديداً.

٣- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناءً على متغير التخصص الدراسي.

٤- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناءً على متغير امتلاك الطالب للحاسب الشخصي.

٥- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناءً على متغير حصول الطلاب على دورات في مجال الحاسب.

من المعلمين الذين لديهم مهارات أقل، فيتعلم على المعلمين اليوم تعلم كيفية استخدام مهارات الحاسب في عملهم اليومي. وفي الوقت الراهن، فإن هناك معلمين يستخدمون الحاسب في أعمالهم اليومية أكثر من أي وقت مضى. ولكن معظم مستخدمي الحاسب الحاليين يستخدمونه لأجل إجراء عمليات بسيطة كتحرير النصوص أو تصفح الانترنت أو التراسل عبر البريد الإلكتروني. وهذا ما يستدعي ضرورة أن يحصل المعلم أثناء فترة إعداده التربوي على قدر عالٍ من التدريب في مجال تطبيقات الحاسب.

إن تدريس تطبيقات الحاسب الآلي للمعلمين يعتبر تحدياً لأعضاء هيئة التدريس في كليات وبرامج إعداد المعلمين. وعلى الرغم من ذلك، فإنه في الوقت الراهن تدريس تطبيقات الحاسب للمعلمين في العديد من برامج إعداد المعلمين. ولكن هناك العديد من العوامل التي تسهم في تشتيت أذهان الطلاب عند تعلم مهارات الحاسب، وتضييع جهد المدرسين. ومن أهم تلك العوامل: عدم توفر الحاسبات أو البرامج التطبيقية عند بعض المعلمين، واختلاف اهتمامات وتوجهات المعلمين، واختلاف المهارات الابتدائية لدى المعلمين في مجال تطبيقات الحاسب، وعدم توفر الموارد التعليمية بشكل كافٍ، واختلاف بيئات وأنظمة التشغيل التي يستخدمها المعلمون في بيئات عملهم (Pan, 1999).

وقد أظهرت الدراسات في مجال التفاضل بين الحاسب الآلي والمستخدم في مرحلة التعلم أن اتجاهات

(Orr, 1995) في مهارات الحاسب بين الطلاب وفقاً لتلقيهم دورات تدريبية إضافية في مجال الحاسب من عدمه؟

مصطلحات الدراسة

مهارات الحاسب

ويقصد بها في هذه الدراسة مهارات التعامل مع نظام التشغيل، ومهارات تحرير النصوص الأساسية (إدراج النص، تنسيقه، والتمتع مع الجداول).

طلاب التربية الميدانية

ويقصد بهم طلاب المستوى الأخير من كلية التربية الذين أنهموا جميع المقررات الدراسية، والمسجلون في مقرر التربية الميدانية.

حلول الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب التربية الميدانية المذكور في مقررات التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

الإطار النظري

أهمية مهارات الحاسب للمعلمين

أصبح الحاسب الآلي أداة لا يمكن الاستغناء عنها لمعظم المعلمين. وفقاً لفوكيل وسوني (Vockell & Sweeney, 1993) فإن المعلمين المتمكنين من مهارات الحاسب يستخدمونه بشكل أكبر وأكثر فعالية

مناسبة للتطبيق في بعض المناطق التعليمية التي لا تتمتع بالموارد التي تملكها المناطق التعليمية الكبرى. ومن تلك العوائق أيضاً إغفال بعض الممارس للمحيط التعليمي ومتغيرات الطلاب، ومستويات الطلاب والمعلمين متفاوتة، وخاصة في مهارات الحاسب، ومن الصعوبة تطبيق معايير دقيقة وموحدة على فئات متباينة من المعلمين والطلاب.

تصنيف مهارات الحاسب للمعلمين:

وفقاً لبان (Pan, 1999) فإنه يمكن تقسيم المهام الأساسية في تطبيقات الحاسب الآلي إلى ثلاثة تصنيفات أساسية وذلك وفقاً لنوع المهارات المشتملة في تلك المهام:

أ) للمهام المتعلقة بالمفاهيم (Conceptual Tasks): وتتضمن هذه المهام المفاهيم التشغيلية الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي وتشمل المفاهيم المتعلقة بكيفية معالجة الحاسب للبيانات وكيفية عمل تطبيقات الحاسب. ومن أهم الأمثلة على هذه المهام: التعرف على الفرق بين إخراج المستند وإغلاق التطبيق، وكيف يعالج الحاسب الآلي أوامر القص واللصق، والتعرف على ماذا يحدث عند تهيئة أحد الأقراص أو وسائط التخزين، وكيفية معالجة الحاسب للتصوير والرسومات بطرق مختلفة، ومعرفة كيفية اختيار الطابعة المناسبة لجهاز الحاسب الآلي.

ب) المهام النظرية (Declarative Tasks): وتشير هذه

المعلمين السلبية وقلة خبراتهم السابقة هي من أكبر العوائق التي تحول دون اكتساب المعلمين لمهارات الحاسب (Learner & Temberlake, 1995). كما أظهرت الدراسات أن تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة يقلل من تردددهم في استخدام الحاسب الآلي في أعمالهم اليومية (Pinn & Harris, 1993).

دور المعايير في الإعداد التقني للمعلمين:

يوفر كل من المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين (NCATE) والجمعية العالية للتعليم التقني (ISTE) عدداً من المعايير الرئيسية لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد التقني، وعلى وجه الخصوص في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات (Roden, 2000). وهناك نوعان من المعايير يتم تطبيقهما عند إجراء الاعتماد الأكاديمي. الأول: هي معايير خاصة بالنتائج، وتحدد تلك المعايير ضوابط إعداد المعلمين في مجال التخصص والحاسب التعليمي والتقنيات ذات العلاقة. الثاني: هي معايير تخص البنية التحتية اللازمة لبرامج إعداد المعلم.

وعلى الرغم من وجود اتفاق حول أهمية المعايير في عملية إعداد المعلم، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه المعايير (Darling-Hammond, 1997). وإحدى أهم تلك الصعوبات أو العوائق هو مدى الدقة أو التجريد الذي يفترض أن تصل إليه تلك المعايير، فقد لا تكون المعايير الوطنية

بشكل كلي، فإنه في بعض الأحيان يصعب التفرقة بين بعض المهام النظرية أو المهام المتعلقة بالمفاهيم. ووفقاً لسميث وراجان (Smith & Ragan, 1993) فإنه في العديد من الأحيان تكون المهام المتعلقة بالمفاهيم، والمهام النظرية ضرورية من أجل إتقان المهام الإجرائية. أما أندرسون (Anderson, 1995) فيرى أن المهام الإجرائية لابد أن تمر أولاً بمرحلة المهام النظرية.

الدراسات السابقة

أظهرت دراسة قلهار (Gulbahar, 2008) أن بعض برامج إعداد المعلم قد عجزت عن تزويد المعلمين بالمهارات الأساسية في مجال الحاسب، والتي سيستخدمونها لاحقاً لأجل دمج التقنية في التعليم. وأشارت الدراسة إلى أن من أهم أسباب إخفاق تلك البرامج في تزويد المعلمين بالمهارات المطلوبة هو عدم توفر مختبرات تعليم الحاسب للنشاطات الصنية وغير الصنية، بالإضافة إلى كم ونوع المقررات المقدمة في مجال استخدامات الحاسب في التعليم، وتقديم المادة العلمية في مقررات الحاسب التعليمي من قبل غير المختصين في المجال. وفي دراسة لبراسكيفا وآخرين (Paraskevas et al, 2008) ظهر أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً كافياً قبل بدئهم العمل في التدريس في مجال مهارات الحاسب واستخداماته في التعليم أظهروا قدرأً عالياً من الفاعلية الذاتية في مجال الحاسب (Computer Self-Efficacy) بالإضافة إلى استخدامهم الحاسب في قاعة الصف وفي حياتهم اليومية بشكل مكثف.

المهام إلى التعرف على الوظائف واختصاصها والمفردات التقنية المتعلقة بنظام الحاسب الآلي. ومن أمثلة تلك المهام: التعرف على أسماء ووظائف الأيقونات وشرائط الأدوات وقوائم الأوامر، والتصرف على معنى الضبط، والمسافات البادئة والأعمدة والمسافة بين الأسطر، والتصرف على رأس وتذييل الصفحة، والتعرف على اختصارات لوحة المفاتيح، والتعرف على الخطوط والألوان والأنماط، والتعرف على عناوين الخلايا في برامج الجداول الإلكترونية.

ج) المهام الإجرائية (Procedural Tasks): ويقصد بها الخطوات الذهنية التي يقوم بها مستخدم الحاسب لإجراء عملية متكاملة محددة، أو لتحديد المشكلة عند تعطل الحاسب في بيئة معينة. ومن أمثلة المهام الإجرائية: تنظيم وثيقة معينة أو إنشاء تقرير أو إنشاء عرض تقديمي متكامل أو تصميم بطاقة عمل، وتطوير قاعدة بيانات ودفتر درجات للمصفوف الدراسية، وتصحيح بعض الأخطاء في تنسيق النص باستخدام وظائف البحث والاستبدال، وتبسيط العمليات المتكررة باستخدام وحدات الماكرو، وتحويل ملفات البيانات بين صيغ مختلفة.

وعلى الرغم من أن تصنيفات هذه المهام مختلفة

الدراسي، وهذا يتمثل في أن يلم المعلم بكيفية إعداد خطة درس متكاملة تتضمن استخداماً غير سطحي وذا معنى للحاسب الآلي وتطبيقاته، كالجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، والبرامج التعليمية بأنواعها. وأشار بيكر كذلك إلى أهمية أن يجيد المعلم برامج العروض (Presentation software) في عملية التعليم.

وهي الرغم من اتفاق معظم المختصين في مجال إعداد المعلم على ضرورة زيادة المهارات المقدمة للمعلمين في مجال تقنيات الحاسب والمعلومات؛ إلا أن هناك اختلافاً في تحديد الأسلوب الأنسب الذي يفترض أن تقدم به تلك المهارات لطلاب الكليات التربوية (Ibrahim, 2004). يرى بعض الخبراء ضرورة تقديم مهارات الحاسب عبر مقررات دراسية مستقلة، بينما يرى آخرون استبعاد مقررات التقنية المستقلة، وتقديم مهارات استخدام الحاسب عبر دمجها في جميع المقررات التي تقدم في برامج إعداد المعلم، ويرى فريق ثالث أنه بدلاً من الاختيار ما بين مقررات دراسية مستقلة في تقنيات الحاسب، واستخدام أسلوب دمج الحاسب في برامج إعداد المعلم ككل؛ فإنه سيكون من الأفضل أن يكون هناك مقررات في مجال استخدامات الحاسب، بالإضافة إلى الدمج الفعال للتقنية في جميع المقررات المقدمة للطلاب المعلمين (Marvin, 2004; Ibrahim, 2004). لكن الأسلوب الشائع في تدريب المعلمين على استخدام التقنية هو عن طريق مقررات في تقنيات

وأظهر تحليل للدراسات قام به عبد الحق (Abdul-Hagq, 1995) أنه على الرغم من انتشار الحاسبات في المدارس، إلا أنه لا يتم استقلال تلك الموارد في التعليم بشكل فعال، وأن من أهم الأسباب في عدم تفعيل التقنية في المدرسة وغرفة الصف بشكل فعال والتي أشارت إليها الدراسات هي: عدم توفر المعدات والبرامج، وعدم إعداد المعلمين بشكل مناسب لاستخدام التقنية بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص. كما أشار عبد الحق إلى أن هناك عدداً من الدراسات قد أظهرت أن المعلمين، بغض النظر عن خبرتهم التعليمية وحداثة تخرجهم من برامج إعداد المعلمين، يعتقدون أنهم غير مهئين لاستخدام التقنية في غرفة الصف.

وفي دراسة قام بها بيكر (Beichner, 1993) بفرض التعرف على المهارات الحاسوبية الأساسية التي يجب أن يزود بها المعلم أثناء دراسته الأكاديمية؛ حددت تلك الدراسة مهارات تحرير النصوص (Word Processing) كأهم مهارة يجب أن يكتسبها المعلم، لأن معظم مهارات التعامل مع برامج تحرير النصوص مضمنة في معظم تطبيقات الحاسب الأخرى التي تهم المعلمين. وعلى وجه التحديد حدد بيكر (Beichner, 1993) مهارات تعديل النصوص، وحذف وإضافة النصوص، وتحريك الكلمات والجمل داخل الوثيقة كأهم المهارات في هذا المجال. وعلى تحرير النصوص في الأهمية المهارات المتعلقة بدمج التقنية في المنهج

التعليم أو الحاسب التعليمي (Ibrahim, 2004).

وقد أشار جونور (Junor, 2003) في دراسته حول استخدام التقنية من قبل معلمي التربية الميدانية في مادة الرياضيات؛ أنه بالإضافة إلى توجهات المعلمين السلبية نحو استخدام التقنية، والقلق من استخدام التقنية، فإن من أهم عوائق استخدام التقنية في التعليم وفي غرفة الصف بشكل عام هو عدم تقديم القدر الكافي من مهارات الحاسب وتقنية المعلومات، وما يتبعها من مهارات دمج التقنية في المنهج خلال دراسة الطالب الجامعية التي تسبق فترة التدريب الميداني لطلاب كلية التربية، وقد أوصى في دراسته بضرورة تضمين الخطوة الدراسية في برامج إعداد المعلم بمهارات استخدام الحاسب وتقنية المعلومات بشكل عام، ومهارات دمج التقنية في التعليم بشكل خاص.

أخيراً في الاعتبار أهمية اكتساب المعلم للمهارات الأساسية في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات لأجل تطبيق أمثل لعملية دمج التقنية في التعليم والحياة في القرن الحادي والعشرين، فإن هذه الدراسة قد هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض لمهارات الحاسب الأساسية قبل انخراطهم في مجال التدريس.

هذا وقد طورت الجمعية العالمية للتقنية في التعليم (ISTE) عدة معايير في مجال تقنية المعلومات خاصة بالمعلمين أطلق عليها اسم معايير تقنية التعليم

الوطنية للمعلمين (NETS for Teachers) وتضمنت محكات لأداء المعلمين لتلك المعايير تتطلب أن يظهر المعلم الحد الأدنى من الأداء والمعرفة والتفهم فيما يتعلق بالتقنية (ISTE, 2000). وعلى وجه الخصوص ركزت تلك المحكات على أداء المعلم في عمليات التقنية الأساسية (Basic Operations and Concepts) وأدوات الإنتاجية التقنية (Technology Productivity Tools). ويعتبر هذان المعياران من أهم المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مدى قدرة المعلمين على استخدام التقنية في غرفة الصف، ونقل تلك الخبرات التقنية إلى الطلاب (Cooper, 1997).

منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لأجل التعرف على مدى توفر مهارات الحاسب لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية. وقد قام الطلاب في بداية الفصل الدراسي بالمشاركة في اختبار عملي يفرض تحديد مستوى تلك المهارات.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب التربية الميدانية الذكور خلال الفصل الدراسي الثاني في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض في التخصصات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم ٧٢ طالباً. حيث تم التنسيق مع المشرفين على طلاب التربية الميدانية لأجل أن يطلبوا من طلابهم المشاركة في الدراسة.

أداة الدراسة

استُخدم اختبار أداء (Performance Assessment) صمم خصيصاً لهذه الدراسة لقياس أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب الأساسية، وقد تم بناء هذه الأداة بناء على محركات الأداء الواردة في أدبيات الجمعية العالمية للتقنية في التعليم (ISTE, 2000).

بعد إتمام التصميم الأولي للأداة تم عرضها على النين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الحاسب وتقنيات التعليم، بالإضافة إلى خمسة من معلمي الحاسب الآلي؛ لأجل تقديم التغذية الراجعة حول الأداة، وتم تصميم النسخة النهائية من الأداة بعد الأخذ في الاعتبار عدداً من الملاحظات من محكمي الأداة، ومن أهم النقاط التي تم مراعاتها في النسخة النهائية في الأداة: سؤال الطالب عن بعض المعلومات النظرية الأساسية في مجال الحاسب، وتقليل كمية النص الذي يكتبه الطالب أثناء الاختبار لاختصار الوقت، والطلب من الطالب استخدام وظائف قائمة التحرير (القص، النسخ واللصق) لأنها من الأوامر المشتركة بين تطبيقات الحاسب المختلفة.

وعلى وجه التحديد تم تصنيف المهارات الواردة في مقياس أداء مهارات الحاسب إلى أربعة أنواع من المهارات: (١) مهارات التعرف على وظائف الأيقونات والرموز، (٢) مهارات إدخال النص وتحريره، (٣) مهارات التعامل مع الجداول، و (٤) مهارات التعامل

وقد كانت هيئة الدراسة هي جميع أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عدد الطلاب الذين شاركوا في الدراسة ٧٢ طالباً. أكمل الطلاب جميع متطلبات التخرج من كلية التربية مما في ذلك مقررات تقنيات التعليم واستخدامات الحاسب في التعليم التي تقدمها الكلية والتي يدرس الطالب فيها التعامل مع تطبيقات الحاسب الأساسية.

وقد تضمنت العينة ٥٠ (٦٩,٤٪) طالباً في تخصص الدراسات الإسلامية، و ٧ (١٠٪) طلاب في تخصص التربية البدنية، و ١٢ (١٧٪) طالباً في تخصص التربية الفنية، و ٣ (٤٪) طلاب في تخصص اللغة العربية. ويمتلك ٤٧ (٦٥٪) من الطلاب حاسباً شخصياً، بينما لا يمتلك البقية حاسبات. وقد تلقى ١٩ (٢٥٪) من الطلاب تدريباً خارجياً في مجال استخدام الحاسب.

توزيع أفراد العينة.

التخصص	النسبة (%)
دراسات إسلامية	٥٠ (٦٩,٤)
التربية البدنية	٧ (١٠)
التربية الفنية	١٢ (١٧)
اللغة العربية	٣ (٤)
امتلاك الطالب للحاسب	النسبة (%)
يملك حاسباً	٤٧ (٦٥)
لا يملك حاسباً	٣ (٤)
الحصول على دورات	النسبة (%)
محصّلون على دورات	١٩ (٢٥)
لم يحصلوا على دورات	٥٣ (٧٥)

الحق، مشتركة بين العديد من تطبيقات الحاسب فلا ضرورة لاختيار أداء الطالب في جميع برامج الحاسب بل يكفي بهذه العينة المأثلة من المهارات؛ لأن إتقان الطالب لها في أحد التطبيقات قد يمكنه من استخدامها في تطبيقات الحاسب المختلفة (برامج العروض، الجداول الإلكترونية، إلخ).

مع الملفات والمجلدات، ويوضح الجدول رقم (١) المهارات المتضمنة تحت كل من هذين التصنيفين.

وتعتبر الوظائف الموضحة في الجدول رقم (١) من أهم الوظائف التي يستخدمها المعلم في عمله اليومي (Beichner, 1993)، وبما أن تلك الوظائف (عمليات النسخ واللصق والحفظ، تشغيل البرامج، ...

الجدول رقم (١). القدرات الأربع لمهارات الحاسب المتضمنة في اختيار فقرات الحاسب.

معرفة وظائف الأدوات	مهارات تحرير النص	مهارات الجداول	مهارات إدارة الملفات
وتنقل؛ تفريق بين أنواع الألفبته، معرفة وظائف مسح للفترة معرفة وظائف مسح للفرق معرفة أدوات النص والنسخ	وتنقل؛ إدخال النص تحرير حجم الخط تغيير نوع الخط تغيير لون الخط، وإزالة، حذف، مسطر نسخ النص ولصقه	وتنقل؛ إدخال جدول إدخال نص في الجدول مسح نص في الجدول مسح حدود وتظليل للجدول	وتنقل؛ التفريق بين وحدات الحفظ للملفات، إعداد الملفات وإدخال مجلد تسمية الملفات وفقاً لظروف للفترة لذلك فتح وإغلاق لفرع

الطالب لإغلاق برنامج تحرير النصوص، وفي حالة عدم تمكن الطالب من تشغيل برنامج تحرير النصوص؛ بسبب تفاوت موقع تشغيل البرنامج بين نظام وآخر؛ فيتم تدوين ذلك على ورقته، ويتم تشغيل البرنامج نيابة عنه ليتمكن من استكمال فقرات الاختبار.

تم تحقيق ثبات الاختبار التحصيلي عند قياس أداء الطلاب، بوضع نموذج إيجابية مثالي حُددت فيه الدرجات لكل فقرة ومعايير الإجابة الصحيحة، وقد تم تقييم أداء الطلاب من قبل الباحث، ومصحيح خارجي، وبلغت نسبة الاتفاق بين المصححين في الدرجات النهائية التي حصل عليها الطلاب ٩٨٪.

يجيب الطالب في بداية الاختبار التحصيلي عن بعض الأسئلة المتعلقة بوظائف بعض الرموز شائعة الاستخدام (كرمز المجلد أو الملف، أو زر الحفظ، أو زر القص، ... إلخ)، ثم يطلب منه استخدام برنامج تحرير النصوص لكتابة نص مكون من فقرة وجول، وينسق الطالب النص والجداول حسب خصائص محددة ويستخدم أوامر النسخ واللصق لتحديد مدى تمكنه من اختيار الأوامر المناسبة من أشرطة الأدوات أو قوائم برنامج تحرير النصوص، وفي نهاية الاختبار يُطلب من الطالب حفظ ما قام بكتابته وتنسيقه على وحدة تخزين خارجية باسم محدد، وفي نهاية الاختبار يُطلب من

إجراءات الدراسة

في مستهل الفصل الدراسي الذي تمت فيه الدراسة، تم التنسيق مع الأساتذة المشرفين على طلاب التربية الميدانية لأجل إختراع طلابهم لاختبار مهارات في مجال الحاسب في اليوم الذي يأتي فيه الطلاب للجامعة لأجل حضور اللقاء الأسبوعي مع مشرف التربية الميدانية. وقد احتوى اختبار الحاسب الذي تم إجراء الدراسة فيه على ٢٥ حاسباً، ووقت الاستعانة بمراقب لأجل إدارة اختبار مهارات الحاسب (تنظيم الطلاب، توزيع أوراق الأسئلة، جمع الأوراق، ضمان اعتماد الطلاب على أنفسهم... إلخ).

عند دخول الطلاب إلى اختبار الحاسب وجلسهم أمام الحاسب، يوضح لهم الغرض من الاختبار، ويطلب منهم بذل كل ما يستطيعونه من جهد. بعد استلام الطالب لورقة اختبار مهارات الحاسب، يشرع في الإجابة على الفقرات النظرية، ثم ينتقل إلى الجزء العملي من الاختبار. تم التأكد قبل إجراء الاختبار من عمل جميع الحاسبات بشكل سليم، وأن طريقة تشغيل البرامج ومظهرها متسق بين جميع الحاسبات بحيث لا يواجه أحد الطلاب صعوبات لا يواجهها بقية المختبرين. حدد وقت الاختبار بساعة واحدة فقط. وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق في إنهاء جميع المهام المطلوبة ٣٥ دقيقة (عدد الطلاب=٧٢).

بعد انتهاء جميع الطلاب من أداء الاختبار، قام الباحث بالإطلاع على أعمال الطلاب وإعطاء درجات

لكل فترة بناء على نموذج التصحيح المعد. ثم اطلع مصصح خارجي (معلم لمادة الحاسب في المرحلة الثانوية) على أعمال الطلاب وقوم عمل الطلاب بناء على نموذج التصحيح. بلغت نسبة الاتساق بين المصححين ٩٨٪، وفي حال اختلاف الدرجة التي يحصل عليها أحد الطلاب بين المصححين، يتم حساب متوسط درجتي المصححين.

تحليل البيانات

تم في هذه الدراسة قياس الأداء الفعلي في مهارات الحاسب الأساسية لطلاب التربية الميدانية في كلية التربية، لذا فقد تبعت للنهج الوصفي. وتم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لعرض نتائج هذه الدراسة، فقد تم عرض متوسطات ونسب درجات الطلاب في مهارات الحاسب. كما استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأجل التعرف على مدى دلالة الفروق في أداء الطلاب تبعاً لمتغيرات التخصص، وامتلاك الحاسب، والحصول على دورات في مجال الحاسب.

النتائج ومناقشتها

فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة وإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد كان نص السؤال الأول كما يلي:

س١: ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات)؟

الجدول رقم (٢). متوسط درجات الطلاب في مهارات الحاسب بقطاع الأربع.

المهارات	الدرجة العليا	متوسط القيمة	%	الاختلاف المعياري
الصرف على وظائف الأيقونات	٧	٤,٩	٧٠	١,٧
مهارات معالجة النصوص	٥	٤,٤	٨٨	١,٩
مهارات التعامل مع الجداول	٤	١,٦	٤٠	١,٦
مهارات إدارة ملفات	٣	٠,٦٦	٢٢	٠,٩
المتوسط للمهارات الكلية	١٨ من ١٩	١٠,٠١	٥٥,٦	٤,٣٦

يعرض الجدول رقم (٢) متوسط درجات طلاب التربية الميدانية في مهارات الحاسب الثلاث بالإضافة إلى متوسط المهارات مجتمعة. وقد بلغ متوسط درجة التعرف على وظائف الأيقونات ٤,٩ (الدرجة العظمى = ٧) أي ما يعادل ٧٠% من مجموع الدرجة. وقد تعتبر هذه الدرجة جيدة. ويعرض الجدول رقم (٣) المهارات الفرعية. إذ تصرف ٤٣ (٦٠%) طالباً على وظيفة زر الحفظ، و٤٤ (٦١%) طالباً على أيقونة المجلد، و٦٢ طالباً (٨٦%) على زر التسطير، وتعرف ٦٨ طالباً (٩٤%) على زر القص.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لعدد الطلاب الذين تمكنوا أو لم يتمكنوا من إتقان مهارات الحاسب المقدمة في الاعتبار التصحيحي مرفقة حسب عدم تمكن الطلاب من المهارة.

المهارة	تمكن من المهارة		لم يتمكن من المهارة	
	ت	ن	ت	ن
مهارة الصرف على الأيقونات				
تصرف على زر الحفظ	٤٣	٦٠	٣٩	٤١
تصرف على زر المجلد	٦٢	٨٦	١٠	١٤
تصرف على أيقونة الملف	٣٩	٥٤	٣٣	٥٤
تصرف على أيقونة المجلد	٤٤	٦١	٢٨	٣٩
تصرف على زر التسطير	٥١	٧٥	١٨	٢٥
تصرف على زر القص	٦٨	٩٤	٤	٦
تصرف على أيقونة برنامج تحرير النصوص	٥٤	٦١	٢٨	٣٩
مهارات استخدام برنامج تحرير النصوص				
قص الطالب النص ولصقه	٥٢	٥٨	٣٠	٤٢
فتح الطالب نوع الحفظ	٤٦	٦٤	٢٦	٣٦
فتح الطالب حجم الحفظ	٥٦	٧٨	١٦	٢٢
لحذف الطالب النص	٦٠	٨٣	١٢	١٧
تشغيل برنامج تحرير النصوص	٦٦	٩٢	٦	٨

تابع الجدول رقم (٣).

المهارة	تمكن من المهارة		لم يتمكن من المهارة	
	أ	ب	أ	ب
مهارات التعامل مع الجداول				
خبر الطالب لورد المثلث في الجدول	١٩	٣٦	٥٣	٧٤
أدخل الطالب النص في الجدول	٣٧	٣٨	٥٥	٦٣
وسّع الطالب المهارات في الجدول	٣٣	٤٦	٣٩	٥٤
أتمم الطالب جدولاً	٣٦	٥٠	٣٦	٥٠
مهارات إدارة الملفات				
أنشأ الطالب ملفاً جديداً	١٠	١٤	٦٣	٨٦
أعطى الطالب اسماً للملف	١٧	٢٤	٥٥	٧٦
حفظ الطالب الوثيقة في فهرس لورد	٣١	٣٩	٥١	٧١

٤٠٪ من الدرجة العليا وقد تكون هذه الدرجة متدنية. وكما يتضح من الجدول رقم (٣) فإن ٣٦ طالباً (٥٠٪) تمكنوا من إنشاء جدول بشكل صحيح، واستطاع ٣٣ طالباً (٤٦٪) توسيط وتسقيط البيانات داخل الجدول، وتمكن ٢٧ طالباً (٣٨٪) من إدخال النص في الجدول كلياً بشكل صحيح، ولم يتمكن سوى ١٩ طالباً (٢٦٪) فقط من تغيير لون التعبئة (تظليل) لخلايا الجدول.

وقدما يتعلق بمهارات التعامل مع الملفات؛ فقد كان متوسط درجة الطلاب في تلك المهارات هو ٠,٦٦ (الدرجة العليا = ٣) أي ما يعادل ٢٢٪ فقط من الدرجة العظمى، وهذه الدرجة متدنية نسبياً. ويتضح من الجدول (٣) أن ١٠ طلاب (١٤٪) فقط تمكنوا من إنشاء مجلد جيد على وحدة التخزين الخارجية، و ١٧ طالباً (٢٤٪) أعطى الوثيقة التي احتوت الاختبار التحصيلي اسماً مختلفاً عن الاسم الافتراضي الذي

أما فيما يتعلق بدرجة الطلاب في مهارات تحرير النصوص؛ فقد كان متوسط درجة العينة ٤,٥ (الدرجة العليا = ٥) أي ما يعادل ٨٨٪ من الدرجة الكلية، وتعتبر هذه الدرجة جيدة. ومن الجدول رقم (٣) يظهر أن ٦٦ طالباً (٩٢٪) قلموا بتشغيل برنامج تحرير النصوص بدون أي مساعدة من مشرف الاختبار، أما البقية (٦ طلاب) فقد عثت مساعدهم في تشغيل برنامج تحرير النصوص لأجل إكمال الاختبار التحصيلي. ويظهر كذلك في الجدول رقم (٣) أن ٤٢ طالباً (٥٨٪ من العينة) قاموا بنقص النص ولصقه بشكل صحيح، و ٤٦ طالباً (٦٤٪) تمكنوا من تغيير نوع الخط، و ٥٦ طالباً (٧٨٪) استطاعوا تغيير حجم الخط، و ٦٥ طالباً (٨٣٪) تمكنوا من إدخال النص بشكل صحيح.

وفي مهارات التعامل مع الجداول، كان متوسط درجة العينة ١,٦ (الدرجة العليا = ٣) أي ما يعادل

عليها عينة الدراسة ١٨ من ١٩ نقطة. وكان متوسط أفراد العينة في المهارات مجتمعة هو ١٠ أي ما يقارب ٥٥,٦٪ من الدرجة الكلية.

كان نص السؤال الثاني في هذه الدراسة كما يلي:

س٤: ما مهارات الحاسب التي يظهر فيها طلاب التربية البدنية ضعفاً شديداً؟

يعرض الجدول رقم (٤) جميع المهارات التي شملها الاختبار التحصيلي، وعند ترتيب تلك المهارات تنازلياً حسب تكرار الطلاب الذين لم يتمكنوا من أداء المهارات تتضح المهارات التي أظهر فيها مجمل الطلاب ضعفاً شديداً.

يقضه برنامج تحرير النصوص، ولم يتمكن سوى ٢١ طالباً (٢٩٪) من حفظ الملف على وحدة التخزين الخارجية التي زود بها (قرص مرئ) بينما حفظ بقية الطلاب الوثيقة في المجلد الافتراضي للحفظ والموجود على القرص الصلب.

وقد أشار قلبهار (Gulbhar, 2008) ويكنتر (Beichner, 1993) إلى أهمية اكتساب المعلمين للمهارات الأساسية في التعامل مع الحاسب الآلي، ويظهر من نتائج هذه الدراسة أن عدداً من الطلاب لم يكتسبوا خلال دراستهم في المرحلة الجامعية تلك المهارات.

إجمالاً، كانت الدرجة العليا التي حصلت

الجدول رقم (٤). مهارات الحاسب مرتبة تصاعدياً حسب عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من أداء المهارة.

مهارات		عدد المسكن		مهارات		عدد المسكن	
أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب
١. أنشأ الطلاب هذاً جديداً	٢٢	٨٦	١١. تعرف على أيقونة المجلد	٢٨	٣٩		
٢. أحصل الطلاب على الملف	٥٥	٧٦	١٢. تعرف على أيقونة التوقيع	٢٨	٣٩		
٣. غير الطلاب لون الظل في الجدول	٥٣	٧٤	١٣. غير الطلاب نوع الخط	٢٦	٣٦		
٤. حفظ الطلاب الوثيقة	٥١	٧١	١٤. تعرف على زر المسح	١٥	٢٥		
٥. أدخل الطلاب نص في ملف	٤٥	٦٣	١٥. غير الطلاب حجم الخط	١٦	٢٢		
٦. تعرف على أيقونة ملف	٣٣	٥٤	١٦. أدخل الطلاب نص	١٢	١٧		
٧. وسط الطلاب مهارات في الجدول	٣٩	٥٤	١٧. تعرف على زر المظلة اليسرى	١٠	٢٤		
٨. أنشأ الطلاب جدولاً	٣٦	٥٠	١٨. تعطيل برنامج تحرير النصوص	٩	٨		
٩. نص الطلاب نص راصته	٣٠	٤٢	١٩. تعرف على زر النص	٤	٦		
١٠. تعرف على زر الخط	٢٩	٤٠					

الطلاب نسبياً ضعفاً، والمهارات التي لم يؤدها ٧٠٪ من الطلاب تعد نسبياً مهارات أظهر فيها الطلاب

يمكن اعتبار المهارات التي لم يؤدها ما يزيد عن ٥٠٪ من الطلاب من المهارات التي يظهر فيها مجمل

بالإضافة إلى ضعف في مهارات التعامل مع الملفات والمجلدات (إدارة الملفات). وكان أداء الطلاب مقبولاً نسبياً فيما يتعلق بمهارات التعامل مع النص، إذ تمكن ما يزيد عن ٦٠٪ من الطلاب من أداء مهارات التعامل مع النص خارج الجدول (كتابة النص، تغيير خصائصه، النسخ واللصق).

كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي:
س٣: ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب تبعاً لتخصصهم الدراسي؟

ضعفاً شديداً. وبناء عليه، يتضح من الجدول رقم (٤) أن الطلاب قد أظهروا ضعفاً في أداء مهارات: إدخال النص في الجدول، والتصرف على أيقونة ملف، وتوسيط العبارات في الجدول، وإنشاء الجدول. بينما أظهر الطلاب ضعفاً شديداً في مهارات: إنشاء مجلد جديد، وإعطاء اسم للملف قبل حفظه، وحفظ الطالب الوثيقة في وحدة التخزين، وتغيير لون التظليل في الجدول. ومن ذلك يمكن استنتاج أن الطلاب يعانون من ضعف في مهارات إنشاء الجدول وتنسيقها (تنسيق النصوص داخلها، وتنسيق حدود وتظليل الجدول)

الجدول رقم (٥). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب وفقاً لتخصصهم الدراسي.

المجموع (٧٧-٧٨)	لغة عربية (٣-٤)		تربية فنية (١٢-١٣)		تربية بدنية (٢-٣)		تربية إسلامية (٥٠-٥١)		مهارات الحاسب
	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	
١,٧	٤,٩	٢,٣	٤,٣	١,٣	٥,٨	١,٨	٣,٦	١,٦	٤,٩
١,٩	٤,٤	١,٢	٤,٣	١,٩	٤,٥	٣,٢	٣,٢	١,٩	٤,٥
١,٩	١,٦	٢,٣	١,٣	١,٦	٢,٠	١,٥	٠,٦٨	١,٦	١,٦
٠,٩	٠,٧	١,٢	١,٠	١,٢	١,٠	٠,٢٧	٠,٤٠	٠,٩	٠,٦
٤,٢	١١,٦	٦,٠	١١,٠	٤,٢	١٣,٣	٤,٦	٧,٩	٤,٥	١١,٢

٩* = عدد الجود.

الدراسي. فعلى سبيل المثال، يلاحظ وجود فرق كبير في مهارات التعرف على وظائف الأيقونات بين طلاب التربية الفنية (م = ٥,٨) وطلاب التربية البدنية (م = ٣,٦) لصالح طلاب التربية الفنية. كما يوجد فرق

يعرض الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لتخصصهم الدراسي، ويلاحظ وجود بعض الفروق في الأداء بين الطلاب بناء على تخصصهم

واضح بين طلاب التربية الفنية ($m = 3.4$) وبقيّة التخصصات لصالح بقيّة التخصصات، كما توجد فروق أخرى بين الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لاختلاف تخصصهم، ولأجل معرفة مدى دلالة هذه الفروق، يعرض الجدول (٦) نتائج تحليل التباين القروى، يعرض الجدول (٦) نتائج تحليل التباين

الأحادي لأثر تخصص الطالب على درجة الاختبار في مهارات الحاسب المختلفة. ولم ترصد الدراسات السابقة أي فروق بين المعلمين في اكتسابهم لمهارات الحاسب بناء على متغير التخصص الدراسي (Ibrahim, 2004).

الجدول رقم (٦). تحليل التباين الأحادي لأثر تخصص الطالب على درجة الإحصاء في مهارات الحاسب الرئيسية.

المهارات	المصدر	المجموع	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	معنى الدلالة
معرفة على وظائف الأيقونات	بين المجموعات	٢٢,٧٧٢	٣	٧,٩٢٤	٣,١٠٢	٠,٠٢٢*
	داخل المجموعات	١٧٣,٧٢٨	٦٨	٢,٥٥٥		
	الكلي	١٩٦,٥٠٠	٧١			
معرفة المصنوع	بين المجموعات	٩,٨٠٤	٣	٣,٢٦٨	٠,٨٩١	٠,٤٥١
	داخل المجموعات	٢٤٩,٥١٥	٦٨	٣,٦٦٩		
	الكلي	٢٥٩,٣١٥	٧١			
الجدول	بين المجموعات	٦,٠١٦	٣	٢,٠٠٥	٧٥٢	٠,٥٢٥
	داخل المجموعات	١٨١,٣٠٤	٦٨	٢,٦٦١		
	الكلي	١٨٧,٣١٩	٧١			
إدراك العلاقات	بين المجموعات	٣,١٦٣	٣	١,٠٥٤	١,٢٣٧	٠,٣١٣
	داخل المجموعات	٦٦,٣٣٧	٦٨	١,٠٧٦		
	الكلي	٦٩,٥٠٠	٧١			
مهارات الحاسب المتقدمة	بين المجموعات	١٣٥,٨٩٦	٣	٤٥,٢٩٩	٢,١٦٧	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	١٤٢١,٦٠٤	٦٨	٢٠,٩٠٦		
	الكلي	١٥٥٧,٥٠٠	٧١			

* القروى دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مهارة التعرف على الرموز والأيقونات المختلفة تبعاً لتخصص الطالب الدراسي. وبإجراء المقارنات المتعددة بين الطلاب في

تخصصاتهم المختلفة باستخدام أسلوب شافيه (Schofoe) يتضح وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب في تخصصي التربة البدنية (م=٣.٦، ام=١.٨) والتربة الفنية (م=٥.٨ ، ام=١.٣) في مهارات معرفة وظائف الأيقونات. ولا توجد فروق ذات دلالة بين الطلاب في تخصصاتهم المختلفة في مهارات الحاسب الأخرى.

الجدول رقم (٧). المتوسطات والانحرافات لمهارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب المختلفة وفقاً لغير امتلاك الحاسب في النزل

المهارة	لا يمتلك حاسباً في النزل (٢٥=٠)		يملك حاسباً في النزل (٥٧=٥)		المجموع (٧٥=٥٧)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
سرعة وظائف الأيقونات (عدد البرد = ٧)	٤.٠٨	١.٦٦	٥.٤	١.٦	١.٧
مهارات تحرير النص (عدد البرد = ٥)	٣.٢	٢.٤	٥.٠	١.٣	١.٩
مهارات التعامل مع جدول (عدد البرد = ٤)	٠.٨	١.٣	٢.٥	١.٦	١.٦
مهارات إدارة الملفات (عدد البرد = ٣)	٠.٤	٠.٧	٠.٨	١.١	٠.٦
إجمالي مهارات استعمال الحاسب (١٦= ٥)	٨.٤	٤.٦	١٣.٢	٤.٠	٤.٧

الطلاب في مهارات التعامل مع الجداول، ومهارات إدارة الملفات، وبشكل عام هناك فروق في معظم مهارات الحاسب بين الطلاب الذي يمتلكون حاسباً وأولئك الذي لا يمتلكونه.

ولمعرفة مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، يعرض الجدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات الطلاب في مهارات الحاسب وفقاً لتغير امتلاك الحاسب.

يعرض الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب الأساسية وفقاً لتغير امتلاكهم الحاسب في المنزل. فلاحظ وجود فروق شامة نسبياً بين الطلاب خاصة في المهارات التطبيقية. فقد كان متوسط درجة الطلاب الذين لا يملكون الحاسب في مهارات تحرير النصوص هو ٣.٢ (م=١.٦) بينما كان متوسط درجة الطلاب الذين أشاروا إلى امتلاكهم حاسباً شخصياً يساوي ٥ درجات (م=١.٣). كما أن هناك فروقاً بين

الجدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المتعلقة نوعاً كـمبيوتر استدلالية الطالب الحاسب شخصي.

المهارات	المصدر	مجموع الدرجات	درجات تفرقة	متوسط الدرجات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعرف على وظائف الأقراص	بين المجموعات	٢٦,٨٠٩	١	٢٦,٨٠٩	١٠,٩٩٥	٠,٠٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٠,٩٩٦	٧٠	٠,٤٣٨		
	الكل	١٩٧,٨٠٥	٧١			
قرقر النصوص	بين المجموعات	٥١,٧٨١	١	٥١,٧٨١	١٧,٤٦٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٧,٥٣٩	٧٠	٢,٩٦٥		
	الكل	٢٥٩,٣٢٠	٧١			
الجدول	بين المجموعات	٢٤,٣٤٦	١	٢٤,٣٤٦	١٠,٤٥٤	٠,٠٠٠٢
	داخل المجموعات	١٦٣,٩٧٩	٧٠	٢,٣٢٨		
	الكل	١٨٨,٣٢٥	٧١			
إدارة الملفات	بين المجموعات	٣,٦٠٢	١	٣,٦٠٢	٢,٢٦٧	٠,٠٠٠٥
	داخل المجموعات	٦٦,٣٨٩	٧٠	٠,٩٤٩		
	الكل	٧٠,٠٠٠	٧١			
مهارات الحاسب متعددة	بين المجموعات	٣٦,٨٣٤	١	٣٦,٨٣٤	٢١,٧٢١	٠,٠٠٠٠
	داخل المجموعات	١١٨٨,٦٦٦	٧٠	١٦,٩٨١		
	الكل	١٢٢٥,٥٠٠	٧١			

* الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يتملكون حاسباً وأولئك الذين لا يملكونه في درجة مهارات الحاسب مجتمعة لصالح الفئة الأولى. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الطلاب الذين يملكون حاسبات آلية يملكون قدرأ أكبر من المهارات من نظرائهم الذين لا يملكون حاسباً آلياً (Paraskeva et al, 2008). كان نص السؤال الخامس في الدراسة كما يلي:

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في معظم مهارات الحاسب الأساسية (التعرف على وظائف الأقراص، تحرير النص، التعامل مع الجدول) وفقاً لمعيار استهلاك الحاسب في المنزل، ولكن تلك الفروق تقترب من الدلالة الإحصائية لمهارة إدارة الملفات. ولكن بوجه عام فإن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين

س: ٥: ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى دلالتهم دورات تدريبية إضافية في مجال الحاسب من (٥٠،٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب وفقاً علمه؟

الجدول رقم (٩). المتوسطات والانحرافات لمهارات الطلاب في مهارات الحاسب المتوسطة وفقاً لغير حصولهم على دورات في مجال الحاسب

المهارة		لم يحصل على دورات (٥٣ - ٥٢)		حصل على دورات خارجية (١٩ - ٢٠)		الإجمالي	
		الانحراف لتصاري	المتوسط	الانحراف لتصاري	المتوسط		
معرفة وظائف الأقراص (عدد البت - ٣)		١,٩٦	٤,٧٧	١,٦٧	٤,٩	١,٦٧	
مهارات تحرير النصوص (عدد البت - ٧)		١,٤٢	٣,١٦	١,٦١	٢,٨٣	١,٣٧	
مهارات فصل مع الجدول (عدد البت - ٤)		١,٥٧	٢,٣٢	١,٩	١,٦	١,٦١	
مهارات إدارة ملفات (عدد البت - ٣)		٠,٩٥	٠,٨٤	١,١٢	٠,٦٧	٠,٩٩	
إجمالي مهارات استخدام الحاسب (١٩ - ٥٣)		٤,٣٢	١١,٦٣	٣,٧١	١٠,٠١	٤,٢٦	

إحصائياً، يعرض الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب. ويتضح أن الفروق بين الطلاب الذين حصلوا على دورات وأولئك الذين لم يحصلوا عليها نالة إحصائية في مهارات التعامل مع الجداول، كما أن الفروق بين فتي الطلاب تقرب من الدلالة الإحصائية في مهارات الحاسب الأساسية عامة لصالح الطلاب الذين حصلوا على دورات في مجال الحاسب.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الطلاب الذين قد حصلوا على

يظهر الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً بين أداء الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب؛ فقد تفوق الطلاب الذين حصلوا على دورات على أقرانهم الذين لم يحصلوا على دورات في جميع مهارات الحاسب الأساسية، وخاصة مهارات التعرف على وظائف الأقراص (م = ٥,٣٢، مقارنة بم = ٤,٧٧) ومهارات تحرير النصوص (م = ٢,٧٢، مقارنة بم = ٣,١٦) ومهارات التعامل مع الجداول (م = ٢,٣٢، مقارنة بم = ١,٣٤) ومهارات الحاسب بشكل عام (م = ٩,٣٤، مقارنة بم = ١١,٦٣).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق

دورات في مجال الحاسب قد أظهروا أداء أفضل عند الحاسب الآلي (Parskova et. al, 2008).
مقارنتهم بزملائهم الذين لم يتلقوا دورات في مجال

الجدول رقم (١٠) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب.

المهارات	المصدر	مجموع الدرجات	درجات الدرجة	متوسط الدرجات	قيمة f	مستوى الدلالة
التعرف على وظائف الأقراص	بين المجموعات	٤,١١٢	١	٤,١١٢	١,٤٨٨	٠,٢٢٧
	داخل المجموعات	١٩٣,٣٨٨	٧٠	٢,٧٦٣		
	الكلي	١٩٧,٥	٧١			
تحرير النصوص	بين المجموعات	٤,٤٨٢	١	٤,٤٨٢	١,٣٧٦	٠,٢٤٦
	داخل المجموعات	٢٥٤,٣٣٨	٧٠	٣,٦٣٣		
	الكلي	٢٥٩,٣١٩	٧١			
المطبوعات	بين المجموعات	١٣,٣٢٧	١	١٣,٣٢٧	٥,٣٦٢	٠,٠٢٤
	داخل المجموعات	١٧٣,٩٩٢	٧٠	٢,٤٨٦		
	الكلي	١٨٧,٣١٩	٧١			
إدارة الملفات	بين المجموعات	٠,٧٩٤	١	٠,٧٩٤	٠,٥٠٤	٠,٣٧٣
	داخل المجموعات	٦٦,٢٠٦	٧٠	٠,٩٨٩		
	الكلي	٧٠	٧١			
مسل مهارات الحاسبية	بين المجموعات	٧٧,٤٧	١	٧٧,٤٧	٣,٦٦٤	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٤٨,٠٠٣	٧٠	٢,١٤٣		
	الكلي	١٥٥٧,٥	٧١			

* الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥

الوصيات والدراسات المستقبلية

المستقبلي، وقد خرجت الدراسة بناء على نتائجها
بالتوصيات التالية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى
مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية البدنية
في كلية التربية لما لتلك المهارات من أهمية في عملهم

١- أن تقدم للطلاب جرعة إضافية من ثقافة
الحاسب خلال القصول الدراسية الأخيرة قبل

والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م)، ص ٣١٧ - ٣٧٠.

حكيم، أريج يوسف ومخلوم، فضرة عبد الرحيم. «المعلوماتية وتدريب المعلمين». في إبراهيم عبدالله المحسن (محرر). «المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية». المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م)، ص ٥٠١ - ٥٧٧.

القار، إبراهيم عبد الوكيل. طرق تدريس الحاسوب. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢٤هـ.

المحسن، إبراهيم عبد الله. «المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية». المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

المختار، أمينة محمد. «المعلوماتية والتدريس». في إبراهيم عبد الله المحسن (محرر). «المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية». المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، (٢٠٠٥م)، ص ٣٧١ - ٣٩٤.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. استخدام الحاسب في التعليم. الرياض: مكتبة الشقري، ١٤٢١هـ.

تخرجهم؛ ليتقنوا للعمل في قطاع التعليم وهم مهيشون للتعامل مع التقنية، ولأجل مصحح تطبيقاتها في المنهج الدراسي.

٢- على مؤسسات التعليم الأهلية تشجيع المبادرات الأهلية والعالية لأجل نشر استخدام الحاسبات في المجتمع، كمبادرة الحاسب الآلي المنزلي التي أطلقت مع بداية شهر ربيع الأول من عام ١٤٢٦هـ في المملكة العربية السعودية والتي هدفت إلى إيصال الحاسب إلى كل أسرة بمر زهيد ومقسط على دفعات شهرية.

٣- يوصى بأن تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بتقديم دورات لا منهجية للمعلمين الذين هم على رأس العمل وللمعلمين حديثي التخرج في مجال الحاسب وذلك في فترات تناسيمهم.

٤- يوصى الباحث بإجراء دراسة مماثلة لفئات من الطلاب لم تشملهم هذه الدراسة كطلاب المتخصصين في التربية الخاصة. كما يوصى بإجراء دراسات لمعرفة المهارات الحاسوبية التي يحتاجها طالب كلية التربية بشكل عام، وطلاب التربية الميدانية على وجه التحديد وذلك بناء على حاجة سوق العمل، وآراء المختصين في مجال التربية والتعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمدي، أمينة محمد. «المعلوماتية وتطوير المنهج». في إبراهيم عبد الله المحسن (محرر). «المعلوماتية

ثانياً: للمراجع الأجنبية:

Abdal-Haqq, Ismat. «Infusing Technology into Pre-service Teacher Education.» ERIC

- Dissertation. Ontario Institute for Studies of Education, University of Toronto. National Library of Canada # 0-612-78327-8. (2003).*
- Laner, D. & Timberlake, M.** «Teachers with limited computer knowledge: Variables affecting use and hints to increase use.» *Eric doc No. ED384595.* (1995).
- Marvin, E. D.** «Pre-service Teachers' Perceptions and Performance-Based Abilities with Technology-Integration-Related Computer Skills» *Doctoral Dissertation. The University of Memphis. [UMI Number: 327343]* (2004).
- Pan, A. C.** «Effective approaches to teach computer applications to teachers.» *Paper presented at the conference of the society for information technology and teacher Education.* Antonio, TX. (1999).
- Paraskeva, F., Bouts, H., & Papagianni, A.** «Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice.» *Computers & Education* 50(3). (2008). Pp. 1084-109.
- Pina, A., & Harris, B.** «Increasing teachers' confidence in using computers for Education.» *ERIC Doc. No. ED 350975.* (1993).
- Roden, T.** «Computer skills for pre-service teachers. Perceptions and implications for curriculum developments.» *Unpublished Doctoral Dissertation.* Indiana University. (2000).
- Smith, P., & Ragan, T.** «Instructional Designs.» *New York. McMillan publishing.* (1993).
- Vockell, R. & Sweeney, F.** «How do teachers who use computers competently differ from other teachers?» *Journal of computing in teacher Education*, 5(4), (1993). Pp 24-31.
- Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. ERIC Identifier: ED389699.* (1995).
- Anderson, J. R.** «Cognitive psychology and its implications.» *New York: W. H. Freeman.* (1995). Pp. 58-69
- Belchner, R. J.** «Technology Competencies for New teachers: Issues and Suggestions.» *Journal of Computing in Teacher Education*, 9(3), (1993). 17-20
- Cooper, J., & Bull, G.** «Technology and teacher education. Past Practice and Recommended Directions.» *Action in Teacher Education* 12(3), (1997). pp. 1-4.
- Darling-Hammond, N.** «Developing instructional technology curricula for pre-service teachers: A longitudinal assessment of entry skills.» *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.* San Diego, CA. (1995).
- Gilbahar, Yasemin.** «ICT usage in higher education: a case study on pre-service teachers and instructors.» *The Turkish online journal of educational technology.* 7(1). (2008). article 3.
- Ibrahim, Ali.** «Preparing Pre-service Elementary Teachers for Cultural Diversity and computer Technology.» *University of Pittsburgh. Doctoral Dissertation [UMI# 3149983].* (2004).
- ISTE: International Society for Technology in Education.** «National Educational Technology Standards for Teachers.» [<http://www.iste.org>]. Eugene, OR. ISTE. (2000).
- Juner, P.** «Pre-service Secondary School Mathematics Teachers Exploring the Integration of Computer Technology in their Instructional Practices.» *Doctoral*

The Availability Of Basic Computer Skills among Student Teachers at King Saud University

Riyadh Al Hassan

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,

College of Education, King Saud University

Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 92782, Postal Code: 11663

E-mail: alhasanr@ksu.edu.sa

(Received 28/5/1430H, accepted for publication 29/3/1431H.)

Key words: Computer education, Computer Skills, Student-teaching, Educational technology.

Abstract. The purpose of the study was to identify the availability of basic computer skills among college of education student-teachers. The sample of the study consisted of all student-teachers in a college of education located in the central region in Saudi Arabia. A specially designed performance assessment test was developed to assess students' skills in basic computer operations such as performing file related tasks and using computer applications, word processors more specifically. Findings of the study showed that student-teachers showed abilities in identifying functions of icons ($n=70$ percent of the total score in the icons part of the test). The results showed also high student performance with using a word processor application ($n=88\%$ of the total word processing score). Yet, students' performance was not high in dealing with tables within a word processing application ($n=40\%$ of the table creating score), also student did not show high performance in file management skills ($n=22\%$ of the file management score). Skills in which students were weaker were: Creating folders, naming a file, formatting tables, saving documents, inserting text into a table. There were significant differences among students according to their major, owning a PC at home, and PC previous training. The study concluded by recommending increasing computer literacy courses during undergraduate studies, and the necessity of activating national initiatives aiming to introduce every house hold to PCs.

ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل

المؤلفة بنت إبراهيم بويشيت

أستاذ مشارك، وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، جامعة النمام

النام، المملكة العربية السعودية، ص ب، ٢٤٦٦٢ الرمز ٣١٢٥١

Email: abubakait@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٠/٢١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤/٧/١٤٣١هـ)

الكلمات للمصاحبة: الأداء التدريسي، ممارسات التطوير، أعضاء هيئة التدريس.

ملخص الدراسة: استهدفت هذه الدراسة التعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول هذه الممارسات تبعاً لاختير الكلية والجنس والرتبة العلمية. وتتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٢٣) عبارة طغت فرص ومصادر التطوير وكذلك تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

وقد أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على أن هناك ما نسبته (٥٥%) من الممارسات التطويرية التي تقوم بها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات إحصائية في تسييل الجامعة إجراءات التخرج العلمي، وثقافة اللوائح والدراسات وغيرها من مصادر للمعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي لصالح الذكور. وتعد الكلية الحلقا العلمية الصغيرة، وورش عمل أعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة، ودعوة للتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لصالح الإناث كما بينت الدراسة وجود أثر ذات إحصائية تبعاً لاختير الكلية في محور فرص التطوير لصالح كلية التربية. كما بينت الدراسة عدم وجود فرق ذات إحصائية تبعاً لاختير لرتبة العلمية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لمضو هيئة التدريس.

مقدمة

صحة أساسها الاحترام والفهم المتبادل بينه وبين الطلبة. وللملك نجد أن تطوير الأداء التدريسي لمضو هيئة التدريس لإكسابه مهارات وطرائق تدريس حديثة، أصبحت ضرورة ملحة في ظل التطورات السريعة والانفجار المعرفي والتكنولوجي.

إن عضو هيئة التدريس هو العصب الأساسي في العملية التعليمية. فكفافته وقدرته على احتواء العملية التعليمية لها الأثر الملحوظ على مجمل الأمور الأكاديمية، وعلى تعلم الطلبة وخلق بيئة تعليمية

مشكلة الدراسة

إن دور عضو هيئة التدريس بالجامعات دور متجدد ومتناظم بصورة مستمرة، مما جعل الكثير من الجامعات العملية تركز على تطوير أعضاء التدريس بها، بهدف تحسين العملية التعليمية، واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة، سواء كان ذلك يرتبط بالتطوير التدريسي أو للمعلوماتي أو المنهجي أو الإداري أو البحثي أو التربوي أو اللغوي، والتي يندرج تحتها الكثير من البرامج والقضايا الفرعية ذات الصلة بأدوار الأستاذ الجامعي المعروفة، وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (آل زاهر، ١٤٢٥هـ).

من جانب آخر نجد أن ضعف التأهيل والتطوير المهني للهيئة التدريسية له مؤثرات سلبية عميقة على الوسط الجامعي، من أهمها: تسرب العديد من الطلبة دون إكمال دراستهم الجامعية، وانتشار ظاهرة الرسوب والشكوى المتزايدة من مستوى الخريجين، وعدم قدرتهم وكفاءتهم الإنتاجية في ميادين العمل. لذا فتزويد عضو هيئة التدريس بالخبرات العلمية وأصول التدريس وعراقده بما يؤهله للتفاعل العلمي والمهني مع الطلبة أمر مطلوب وملح (الخطيب، ٢٠٠٤)، وبالرجوع إلى اللائحة المنظمة للاختبارات والتدريب لتسوي الجامعات السعودية يتضح أن هناك قصوراً واضحاً لبرامج تطوير أعضاء هيئة التدريس، حيث تضمنت اللائحة التأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور الندوات والمؤتمرات وتقديم الاستشارات دون

فالاهتمام بتطوير الهيئة التدريسية وخاصة في

المجال التدريسي، له انعكاساته الإيجابية على الجودة النوعية في التعليم العالي، وعلى مجمل العملية التعليمية للطلبة، وأي برنامج في هذا المجال سوف يؤدي إلى توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات ومهارات وتحارب بعضهم بعضاً من جهة، وعلى تأهيلهم من الناحية التربوية بالطرق العلمية المقتنة من جهة أخرى، حتى يمكن تحقيق أكبر عائد من العملية التعليمية (Scott, 1998).

وبناءً على ذلك نجد أن دور الجامعة في عملية تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وخاصة أدائهم التدريسي دور حيوي ويبلغ الأهمية. خاصة أن نوعية الجامعة، تعتمد بشكل كبير على نوعية أعضاء هيئة التدريس بها، فإمكان عضو هيئة التدريس التميز وضع البرامج والمنهج المتطورة والسليمة وتنفيذها بشكل يضمن خريجاً قوياً و متميزاً يشارك بتطوير وتنمية مجتمعه (بركات وآخرون، ١٤١٧هـ).

تأمل هذه الدراسة في التعرف على الممارسات التطويرية التي تقدمها جامعة الملك فيصل نحو الأداء التدريسي لمعضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الكلية، الجنس، المرتبة العلمية، ثم اقتراح بعض التوصيات التي قد تساهم في تطوير الأداء التدريسي لمعضو هيئة التدريس للقيام بدوره المنشود.

الأسئلة التالية :

- ١ - ما ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟
 - ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة هيئة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، والجنس، والمرتبة العلمية؟
- حلول الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي ١٤٢٩هـ في الفصل الدراسي الثاني، على عدد من أعضاء هيئة التدريس في أربع كليات هي: التربية، العلوم، العلوم الزراعية والأغذية، الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، للتعرف على وجهة نظرهم حول الممارسات التي تقوم بها الجامعة نحو تطوير الأداء التدريسي. أما الحدود الموضوعية للدراسة فقد تحددت في ممارسات تطوير وتأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأهميته.

مصطلحات الدراسة

• تطوير الأداء التدريسي

كما يرى زكري وغنائم (١٩٩١): هو زيادة اتجاهات ومهارات ومعارف وخبرات أعضاء هيئة التدريس وتطوير أساليب طرق التدريس لديهم. ويقصد به في هذه الدراسة: المصايف والفرص التي توفرها الجامعة لمضو هيئة التدريس لتطوير أدائه التدريسي.

التأكيد على شروط التميز في التدريس أو غيره، ولهذا تصبح الحاجة ملحة للتعرف على واقع ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل للوقوف على جوانب القصور لتلافيها أو الحد منها واقتراح بعض التوصيات التي تسهم في تطوير الأداء التدريسي لمضو هيئة التدريس.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث تناولها لمضو أكاديمي ذي أهمية كبرى تتعلق بإداء عضو هيئة التدريس والممارسات التي تطبقها الجامعة من أجل تطويره ورفع مستوى أدائه التدريسي.

وقد تزود نتائج هذه الدراسة متخذي القرار بالجامعة بمعلومات عن واقع الممارسات التطويرية التي تنفذها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بها للوقوف على جوانب القصور وإيجاد الحلول المناسبة للتطوير.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

- ١ - ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل.
 - ٢ - دلالة الفروق الإحصائية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية والجنس والمرتبة العلمية.
- أهمية الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة على

• عضو هيئة التدريس

في المادة الأولى لللائحة المنظمة لشئون منسوبي الجامعات السعوديين هم: الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون.

يقصد به في هذه الدراسة: الأستاذ الجامعي المكلف بالقيام بتدريس الطلبة في إحدى كليات الجامعة ويحصل درجة الدكتوراه في الآداب أو العلوم وكونه أستاذاً، أو أستاذاً مشاركاً، أو أستاذاً مساعداً.

الإطار النظري للدراسة

إن التطوير الأساسي للطلوب لعضو هيئة التدريس يتضمن التدريب على أساليب التدريس الجامعي تدريباً شاملاً عملياً للعضو المستجد، وكذلك التدريب على أساليب الإدارة الجامعية، وإعادة التدريب، وتنمية المهارات البحثية، والتدريب على طرق تقديم الاستشارات المطلوبة (بركات وآخرون، ١٤١٧هـ) وقد أشار كل من المهيري وأبو عالي (١٤٢٦هـ) إلى ضرورة تنمية المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، من خلال جعل العضو المختار يمر بمرحلة تدريبية قياسية لمهاراته المطلوبة، وكذلك خضوعه للدورات تأهيلية وتنمية لمهاراته التدريسية بحيث يكون ذلك شرطاً لازماً لمزاولة مهنة التدريس، فحصل الإنسان على مؤهل علمي عالٍ لا يعني بالضرورة صلاحية لأن يكون عضواً جيداً في هيئة التدريس إذ كثيراً ما تقصه مهارات مختلفة، كمن الإقناع والتواصل، إدارة قاعات الدرس، فن التعامل مع المجموعات المختلفة صغيرة أو كبيرة، إلى جانب قدرته على توصيف المساقات

الدراسية بدءاً بوضع خططها وأهدافها وأدائها وصولاً إلى قياس مخرجاتها سواء قام بذلك الجهد منفرداً أم ضمن مجموعة من زملائه.

ولقد عرف حمارة (١٩٩٩) تطوير عضو هيئة التدريس مهنيًا بأنه البرامج والأساليب التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لإكساب عضو هيئة التدريس مزيداً من المهارات والمعارف والتقنيات المتصلة بممارسة أدواره المهنية: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، للرفع من مستوى أدائه في تلك المجالات.

ويرى ميلر (Miller, 1980) أن التطوير المهني لعضو هيئة التدريس هو جهد مؤسسي منظم لزيادة الكفاءة المهنية: للأستاذ الجامعي بحيث يساعده على تصميم وتطوير المساقات بطريقة أفضل، وعلى تطوير تدريسه وشخصيته وتحديث مهنته.

ومن الوسائل الفعالة التي تقوم بها الجامعة كمؤسسة تعليمية للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس هي تنظيم الدورات التدريبية المستمرة، وورش العمل وحلقات النقاش، واستضافة الأساتذة الزائرين وتبادل الزيارات والمشاركات البحثية وغيرها من الوسائل المتعددة.

وتختلف ممارسات تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من بلد لآخر، ومن مؤسسة تعليمية لأخرى، ويصود هذا الاختلاف إلى الفلسفة التي تستلهمها هذه الجامعات في تطوير العاملين بها، وإلى حجم الصلاحيات الممنوحة للمسؤولين عن عملية

لتعزيز عملها في مجال تطوير عملية التدريس والتعليم (Gaff&Simpson,1994, Contra,1985).

وقد أشار كل من جاف وسيمبسون (Gaff & Simpson,1994) إلى أن برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات الأمريكية قد ركزت اهتمامها على تطوير أعضاء الهيئة التعليمية كأشخاص وكمهنيين من خلال التركيز على المعرفة والمهارات والتقنيات والأساليب المتعلقة بالتدريس والتعليم، وكيفية إنتاج وسائل تعليمية وتطوير أساليب جديدة لعرض المادة التعليمية، وتطوير للقرارات والمنهج بما يتلاءم مع تطوير عملية تعلم الطلبة، وكيفية خلق بيئة للتدريس والتعليم الجيد، وتطوير علاقة أعضاء هيئة التدريس بالمزلاء بالقسم والأقسام الأخرى، واعتماد لوائح وقوانين لتعزيز التدريس والتعليم الفعال، وتقييم الطلاب السري للأساتذة.

وقد أورد العريض (١٩٩٤) بعض الملاحظات عن التأهيل والتطوير في الجامعات السعودية، ومنها: أن كثيراً من يحصلون على درجة الدكتوراه من أعضاء الهيئة التدريسية، في مجالات اختصاصاتهم ويعودون لتسلم مهامهم التدريسية، ربما لا يتوافر لدى بعض منهم أية معرفة أو إلمام بأصول التدريس وقواعده، كما لو كان مجرد الحصول على الدكتوراه يكفي لتأهيل حاملها ليكون عضو هيئة تدريس قادراً على ممارسة مهنته على النحو المطلوب، إضافة إلى أن كثيراً ممن يملكون التدريس في جامعات المملكة لم يألفوا من

التطوير. ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال نجد أن التعليم العالي يحظى بمهودة وتميز، فخصوه للتقييم المستمر وحصوله على الاعتماد الأكاديمي منذ زمن، وكذلك خضوع هذه المؤسسات للمعاسية والمساءلة رغم استغلائتها. ومود الاهتمام بتطوير عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بأمريكا إلى عام (١٨١٠م) عندما طبقت جامعة هارفارد سنة التفرغ على أعضائها كخروج من للممارسات التطويرية والذي اعتبر أقدم شكل من للممارسات التطويرية طبقت في البلد، ثم توالى ممارسات التطوير لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأمريكية كالدعم المالي للأبحاث العلمية وحضور المؤتمرات وورش العمل، إلا أن تطوير الأداء التدريسي لم يتسرع بسرعة إلا في الستينيات وبغاية السبعينيات عندما تم تطبيق أساليب وممارسات جديدة لتعزيز تطوير التدريس الجامعي لجعل عملية التدريس والتعليم فعالة (Eble & McKeachie,1985). ومنذ ذلك الوقت توالى جهود الكليات والجامعات الأمريكية بتأسيس مراكز لتطوير التدريس بها وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تطوير العملية التعليمية بشكل عام. هذه الجهود قد توجت بحصول الجامعات على منح وهبات من هيئات خاصة مثل: دان فورث (Danforth)، وإكسسون (Exxon)، ولبسي (Lilly)، واتسونو ميلون (Andrew W.Mellon)، إضافة إلى هيئات عامه أخرى كهيئة الدراسات الإنسانية الأمريكية

طرقه غير طريقة المحاضرة، بينما هناك عدة طرائق تعليمية أخرى، يمكن بها تعزيز ودهم طريقة المحاضرة لتكون أجدى نفعاً وأكثر فائدة.

وبما أن التطوير المهني مطلب أساسي لأعضاء الهيئة التدريسية، نجد أن معظم الجامعات السعودية قد أنشأت مراكز تطوير مهني فيها لهذا الغرض، خاصة عندما بدأت الجامعات السعودية في اعتماد الجودة في التعليم العالي. وبعضها حول هذه المراكز إلى عمادات تختلف مسمياتها من جامعة إلى أخرى، إلا أن الهدف واحد في معظمها

وقد أنشئت عمادة التطوير الأكاديمي بجامعة الملك فيصل في العام الجامعي ١٤٢٧هـ بهدف تطوير التعليم الجامعي وتقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس. وقد أسست فيها وحدات كوحدة التنمية المهنية، ووحدة ضمان الجودة، ووحدة التعليم الإلكتروني، ووحدة الدراسات والأبحاث وإدارة تطوير المهارات. وقد قدمت وحدة التنمية المهنية خلال العامين الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٣٧) دورة وبرنامجاً تدريبياً تهدف إلى تطوير وتنمية الجوانب المهنية لدى عضو هيئة التدريس وبشكل أساسي في مجال التدريس والبحث العلمي والقيادة والتعليم الإلكتروني وإدارة الوقت والاتصال الفعال. ومن البرامج التي استفاد منها أعضاء هيئة التدريس ولها علاقة مباشرة بتطوير ممارسات الأداء التدريسي هي هندسة التفكير ونمجه في المناهج والمقررات الدراسية،

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على الممارسات التطويرية التي تقدمها جامعة الملك فيصل لعضو هيئة التدريس لتطوير أدائه التدريسي. وقد تناولت الدراسات والبحوث السابقة موضوع تطوير الأداء التدريسي وتقويمه من جوانب متعددة. وتعرض هذه الدراسة أهم الدراسات السابقة التي لها صلة بمجال الدراسة الحالية. فقد هدفت دراسة موسى (١٤١٨هـ) إلى تحديد أهمية الكفايات التعليمية وتحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة غير التربوية من الكفايات التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٧) عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى وتوصلت الدراسة إلى أن هناك سبع كفايات حصلت على درجة عالية، منها: التعرف على طرق التدريس الملائمة للمرحلة الجامعية، العوامل المساعدة على زيادة تحصيل الطلبة، كيفية صياغة الأهداف التعليمية، التعرف على أساليب التقويم الشفوية وكذلك التعرف على كيفية بناء الأسئلة الموضوعية.

وقد أوصت دراسة المهيري وأبو عالي (١٤٢٦هـ) بضرورة ربط تعيين عضو هيئة التدريس

أسفرت نتائج الدراسة عن موافقة العينة على أهمية مجالات التنمية المهنية لمعضو هيئة التدريس، كما تضمنت الدراسة وضع تصور مقترح لتنمية عضو الهيئة التعليمية وخاصة في ممارسات مهنة التدريس واكتساب المهارات الرئيسية كفن الإلقاء، والتواصل، والحوار، وإدارة الاجتماعات، وإدارة قاعات الدرس، وإعداد الأسئلة، والتعامل مع الانترنت وغيرها من المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس الفعال.

أما دراسة السميح (٢٠٠٥) فقد أشارت إلى أن اللائحة المنظمة للابتهات والتدريب لمستوي الجامعات السعودية أخضعت أهمية تطوير الأداء التعليمي والتربوي لأعضاء الهيئة التدريسية في موادها (١٠٦) وأكدت بالتأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور المؤتمرات والندوات وتقديم الاستشارات في مجال التخصص.

أما دراسة برودر (Broder, ١٩٩٤) فهدفت إلى التعرف على المهارات التي ينبغي أن يمتلكها عضو هيئة التدريس الخاصة بالأداء التدريسي، وقد خلصت الدراسة إلى أهم المهارات المتمثلة بطريقة تحفيز الطلبة على التفكير النقدي والإبداعي وتوضيح المفاهيم العلمية التي تتضمنها المقررات الدراسية، ومهارة قياس واختيار أداء الطلبة بدقة ومراعاة شعورهم.

وقد هدفت دراسة عبد الحق وبوشيت (Abdul Hack & Bubehair, 2004) إلى فحص العلاقات الإنشائية بين الأستاذ الجامعي والطالب كجزء مكمل

واستمراره في العمل وترقيته بمشاركته في برامج التنمية المهنية واجتيازه أساليب محددة فيها، بحيث يكون لديه عدد من المهارات التي يستطيع تأدية رسالته المهنية بها، وكذلك التركيز على تمتعه هيئة التدريس في مجال التدريس من خلال توفير برامج ترفع من مستواه في أداء عمله من خلال التدريب والتعريف بأفضل وسائل الأداء، والتجارب العالمية والجاهزة في طرائق التدريس سواء كانت داخل المملكة أو خارجها.

وهدف دراسة الفيوب (١٤٢٠هـ) إلى الكشف عن تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٣) طالباً وطالبة من مختلف المستويات الدراسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات. وقد كان الأداء التدريسي الأعلى تقوياً من الطلاب في إتاحة الفرصة للطلاب بزيارة أساتذتهم أثناء الساعات المكتبية لمناقشة أمورهم الأكاديمية، وحماسهم للعمل التدريسي ومساعدة طلابهم، والقدرة على امتلاك المهارات اللازمة لإيصال المعلومة الواضحة، بينما جاء ترتيبهم للأداء التدريسي في الجوابب الأخرى أقل تقديراً.

وقد هدفت دراسة الخريشي وكعكي (٢٠٠٧) إلى تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية بكلليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وقد

وقد أشارت دراسة بوشيت (١٤٢٤هـ) إلى تأثير بعض العوامل التي تؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلقات، حيث تكونت هيئة الدراسة من (١٤٣٢) طالبة من كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل، وبينت نتائج الدراسة أن عوامل البيئة التعليمية أكثر تأثيراً على تدني المعدل التراكمي للطلقات. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تأهيلية وتدريبية لأعضاء هيئة التدريس لرفع مستواهم المهني والتربوي، وتفعيل دور مركز الإرشاد والتوجيه بالجامعة من خلال تعزيزه بأعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة والخبرة.

وقد أوصت دراسة عبود وإبراهيم (١٤٢٦هـ) بأهمية عقد محاضرات لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأنسنة التعليم وكيفية تحقيقها من أجل التربية الشاملة، وكذلك دعوة أعضاء هيئة التدريس إلى اتباع أساليب التدريس التي تساهم في تحقيق أنسنة التعليم ووضع ضوابط لاختيار أعضاء هيئة التدريس اللذين تتوفر لديهم مهارات التدريس الفعالة.

وقد هدفت دراسة البكر (١٤٢٢هـ) إلى التعرف على أهم الاتجاهات المالية والتربوية في مجال تطوير المعلم الجامعي، واستقصاء واقع النمو العلمي والمهني لمضويات هيئة التدريس من الإناث في الجامعات السعودية بمنطقة الرياض وأهم للموقات التي تواجههن في هذا المجال، وقد بلغت هيئة الدراسة (٣٥٥) عضو هيئة تدريس، وأوضحت نتائج الدراسة اتساع مفهوم النمو العلمي

للمعلمية التعليمية. وقد تكونت هيئة الدراسة من (٤٤٧) طالبة من جامعة الملك فيصل طبقت عليهن استبيان مكون من (٣٨) فقرة تمثل ستة محاور لسلوك الأستاذ الجامعي. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين استجابات هيئة الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات هيئة الدراسة بين التحصيل الأكاديمي العلمي والتحصيل الأكاديمي المنخفض، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق دورة العلاقات الإنسانية لكل أستاذ جامعي مستجد.

أما دراسة الصباطي وشحته (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل وتكونت الدراسة من (٤٢٧) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس لأهم العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وتمثل في تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس. وقد أوضحت الدراسة ضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلاقي نقاط الضعف، والنواحي السلبية في الأداء، ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم، بالإضافة إلى التقييم الذاتي، وتقييم الزملاء، والإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

وقد طبقت تمام (٢٠٠٩) دراساتها حول تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي على (٤٢) عضو هيئة تدريس في جامعة القاهرة، وقد توصلت إلى جملة من النتائج كان من أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس يملكون ٣٤٪ من المعايير التي يجب أن تتوافر في الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي والبالغ عددها (٣٢) معياراً خاصاً بالكفاءات الأكاديمية المهنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة انضمام عضو هيئة التدريس إلى دورات تأهيلية في أساليب وطرق التدريس، وعقد ندوات مستمرة في تقنيات التدريس الحديثة وإصدار دليل لعضو هيئة التدريس يتضمن مواصفات التدريس الناجح.

وقد هدفت دراسة عيناؤه وآخرين (٢٠٠٨) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد، وأساليب تمهيتها وتطويرها، وتكونت عينة البحث من (٣٠٩) عضو هيئة تدريس في كليات العلوم، والعلوم للبنات، والتربية، وكلية ابن هيثم، وكلية ابن رشد بجامعة بغداد. وقد تم استخدام الاستبيان كأداة للبحث، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها حصول قائمة الكفايات التعليمية الأدائية للكليات العلمية والكليات الإنسانية على موافقة أعضاء هيئة التدريس وإن اختلفت درجات الموافقة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية حول الكفايات التعليمية المشتركة بينهم في الاستبيان.

والمهني لعضو هيئة التدريس في نهاية التسعينيات ليصبح من مجرد مساعداً قليلي الخبرة أو للمهارة من الأسئلة للرفع من إمكاناتهم التدريسية إلى العناية بالبيئة العامة التي يتم فيها التعلم مع التركيز على تنمية للمهارات الذاتية ومهارات الاتصال والعمل الجماعي، ولم تتضمن التهيئة المهنية لمضويات الهيئة التدريسية عند التحاقهن بالمهنة بعض المعلومات حول توصيف للقرارات التي سيقررن بتدريسها والواجبات المترتبة لأعضائها، وكذلك أوضحت النتائج ضعف مجالات النمو العلمي المتاحة لمضويات هيئة التدريس على الرغم من حرص الهيئة على استغلال كافة المنافذ الموجودة.

أما دراسة السبيعي (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضويات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور، ارتبط المحور الأول بطرق التدريس واستراتيجياته، والثاني يرتبط بوسائل التعليم وتقنياته والثالث بالتفاعل والاتصال والرابع ارتبط بالتقويم. وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٩) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة عضويات هيئة التدريس مهارات التدريس ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد أوصت الباحثة بنشر ثقافة الجودة بين عضويات هيئة التدريس وتوعيتهن بأهمية الدوريات التدريبية لعقل مهاراتهن التدريسية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استعملت الباحثة المنهج الوصفي في وصف وتحليل البيانات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها أداة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بجامعة الملك فيصل. وتم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار T-test، واختبار ANOVA واختبار توكي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية، والعلوم، والعلوم الزراعية والأغذية وكليات الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت ١٠٨ عضو هيئة تدريس. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، المرتبة العلمية).

الجدول رقم (١). خصائص أفراد العينة حسب صفات الدراسة.

المتغيرات		العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	٥١	٢٣٨	١٠٨
	أنثى	٩٧	٢٦٩	٥١٠٠
الكلية	التربية	٢٨	٢٣٥	١٠٨
	العلوم	٢٦	٢٢٤	٢١٠٠
	العلوم الزراعية	٢٠	٢١٩	
	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	٢٤	٢٢٢	
المرتبة العلمية	أستاذ	٩	٢٨	١٠٨
	أستاذ مشارك	٢٨	٢٣٥	٢١٠٠
	أستاذ مساعد	٦١	٥٠٧	

تشير بيانات الجدول رقم (١) إلى توزيع أفراد

الدراسة حسب المتغيرات كالتالي:

- بلغت نسبة ٢٣٨ من الذكور و ٦٢٪ من الإناث.
- بلغت نسبة مشاركة كلية التربية ٢٣٥٪ وكلية العلوم ٢٢٤٪ وكلية العلوم الزراعية ١٩٪ وخدمة المجتمع ٢٢٢٪.
- بلغت نسبة المشاركين برتبة أستاذ ٨٪ وأستاذ مشارك ٣٥٪ وأستاذ مساعد ٥٧٪.

أداة الدراسة

١ - تم تصميم أداة للتعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ووفق الإطار النظري والدراسات السابقة وتم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من أجل مراجعتها وإبداء ملاحظاتهم عنها. ثم عدلت فقرات الاستبانة وفق مقترحاتهم وبما يتلاءم مع الهدف من الدراسة. وقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من جزأين:

الأول: يحتوي على خصائص أفراد الدراسة التي اشتملت على متغيرات الجنس، الكلية، المرتبة العلمية.

الثاني: تضمن العبارات الخاصة بممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس والبالغ عددها (٢٢) عبارة.

٢ - تم حساب التماسق لعبارات الاستبيان

الدخالي من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ وقد
بلغ معامل الثبات ٠.٩٢٨ مما يشير إلى أن الاستبقة
تتمتع بدرجة ثبات عالية، يمكن من استخدامها
لأغراض الدراسة.

عن الموافقة.
ب/ يعبر المتوسط الحسابي (٢,٥٩) درجة
ومادون عن غير الموافقة.
السؤال الأول:

عرض النتائج
ما ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء
هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟
وللإجابة على هذا السؤال: تم استخدام
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما
يوضحها الجدول رقم (٢) مرتبة تنازلياً.

نظراً لشعب إيجابيات هيئة الدراسة فقد اعتمدت
الباحثة في تفسير النتائج على الحدود الحقيقية للمقياس
على النحو التالي:
أ/ يعبر المتوسط الحسابي (٢,٦٠) درجة وأعلى

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.

الرقم	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تحصيل الجامعة تكاليف حضور المقررات والتكاليف المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٨	٠,٨٦٤
٢	يقوم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بتفصيل الاختبارات القصيرة لولا يقول باعتبارها تقنية واحدة لممارستهم التدريسية.	٢,٩٥	٠,٨٥٨
٣	يوضح القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس لتعليم بالامتحانات شخصية تطوير أدائه تدريسي مواكبة للتكنولوجيا في تخصصه.	٢,٩١	٠,٨٢٦
٤	تعتبر القدرة على التدريس شاملاً سبباً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس للمستعدين.	٢,٨١	٠,٨٩٨
٥	تسهيل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سدة التدريس الشري لتزوي تطوير أدائه التدريسي.	٢,٨٠	٠,٨٩٤
٦	يذكر عضو هيئة التدريس العمل في تخصصه التقدير الشام من شهادته ورؤساء الأقسام.	٢,٧٩	٠,٨٢١
٧	يقوم بمهمة التدريس والتدريس هيئة الاستشارة الشخصية لتطوير التدريس المهنية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس (كالمندوب، مخطط المقررات، جاء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس....الخ).	٢,٦٩	٠,٨٥٩
٨	تطور القدرة على التدريس شاملاً سبباً مهماً لفرقة أعضاء هيئة التدريس.	٢,٦٨	٠,٨٣٠
٩	يوضح القسم الأكاديمي تجميع وتوزيع أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم تطوير أدائهم في عمليات التدريس.	٢,٦٢	٠,٨٢٢
١٠	يقدم الجامعة برامج لرفع وتدريب أعضاء هيئة التدريس المستعدين لتطوير مهاراتهم في التدريس وزيادة الاختبارات والتجديد للممارسات.	٢,٦٢	٠,٨٢٢
١١	يقوم القسم الأكاديمي لتعليم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة.	٢,٦٢	٠,٧٢٤
١٢	تكرر الجامعة لعضو هيئة التدريس عندما يستخدم أسلوباً مختلفاً في التدريس.	٢,٦٠	٠,٨٦٤
١٣	توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس التدريبات والندوات وغيرها من مصادر لتزويد الأقران للصفحة تطوير أنفسهم التدريسي.	٢,٥٧	٠,٨٦٧
١٤	يقوم موظفون مؤهلون بتكثيف الجامعة لتقديم خدمات المساعدة التقنية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة.	٢,٥٦	٠,٨٥٧
١٥	تقدم الجامعة لندوات تخصصية مختلفة لتطوير مهارات التدريس.	٢,٥٥	٠,٨٦٩

تابع الجدول رقم (٢).

الرقم	المبادرة	الموسم الدراسي	الاختراقات المبراري
١٩	لجنة متابعة التخصصين ونفوذ في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.	٢٠١٣	٠,٨٧٨
١٧	تقديم المساعدة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة.	٢٠١٢	٠,٧٩٩
١٨	تطبيق النكبة -مفاهيم تعليمية الصورة- شاملة مواضيع كمثل تعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.	٢٠١٠	٠,٧٨٥
١٩	إطلاق القسم الأكاديمي بمسار، حضور هيئة التدريس (لقد عام دراسي) معلقاً تشجيعه على البحث والإطلاع على التطورات العالمية من أجل تطوير وأخذ أساليب في التدريس.	٢٠١٩	٠,٨٥٠
٢٠	يوجد بالجامعة مركز تطوير أداء وقيمة أعضاء هيئة التدريس.	٢٠١٢	٠,٨١٨
٢١	يوجد بالجامعة نظام تقوم من خلاله تدريس دور مسيرات الأداء التدريسي للمحقة لأعضاء هيئة التدريس.	٢٠١٠	٠,٨١٢
٢٢	يطلق القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس فيممارسات بعضهم البعض وتقديم وتطوير ضوابطهم التدريسية.	٢٠١٩	٠,٨١٣
الموسم العام		٢٠١٨	٢,٩٠١٨

وتشير بيانات الجدول (٢) إلى النتائج التالية:

١- حصلت (١٢) عارسة على درجة موافقة من أفراد عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

- تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات والمقاهات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس. يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه.

- يؤزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولاً بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية.

- تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس للمستجدين.

- تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة الضيق العلمي لفرض تطوير أدائه التدريسي.

- يطلق عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه

التقدير التام من العملاء وروساء الأقسام.

- توفر الجامعة (القسم والكلية) خادمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لمعضو هيئة التدريس (كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس...الخ).

- تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لترقية أعضاء هيئة التدريس.

- يشجع القسم الأكاديمي بتناصح وتشارو أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس.

- يقوم القسم الأكاديمي بتقييم الأداء التدريسي لمعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة.

- تكرم الجامعة حصول عضو هيئة التدريس عندما يستخلف أساليب جديدة في التدريس.

٢- حصلت (١٠) ممارسات على درجة عدم

بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.

• يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعاليتهم التدريسية.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد هيئة الدراسة على أن هناك مجموعة من الممارسات التي تقوم بها الجامعة من أجل تطوير الأداء التدريسي لمعظم هيئة التدريس. فالجامعة تشجع عضو هيئة التدريس لحضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس الجامعي وتحمل تكاليف السفر ويصرف بدل انتداب إذا شارك بورقة عمل. ويتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السميح (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن اللوائح المنظمة للابتعاث والتدريب لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية تؤكد على حضور المؤتمرات والتلفونات وتشجع أعضاء هيئة التدريس على ذلك. وكشفت النتائج كذلك أن القسم الأكاديمي يلزم عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة نتائج الاختبارات الدورية أولاً بأول باعتبار أن هذه الممارسة هي تقليد راجعة لعضو هيئة التدريس لطريقة وأسلوب تدريسه. ويتفق هذه النتيجة مع دراسة برودر (Broder) (١٩٩٤). كما تتميز القدرة على التدريس الفعال من الممارسات التي تقوم بها الجامعة وحصلت على موافقة من قبل أفراد هيئة الدراسة، معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس، فوجد مؤخراً أن القسم الأكاديمي في

موافقة من أفراد هيئة الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

• توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدورات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي.

• يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقديم خدمات المساعدة القوية لمعظم هيئة التدريس وقت الحاجة.

• تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس.

• تدعو الجامعة للمختصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.

• تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة.

• تعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

• يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لدة عام دراسي مثلاً) لتشجيعه على البحث والإطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتحديث أساليبه في التدريس.

• يوجد بالجامعة مركز لتنمية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

• يوجد بالجامعة نظام تقييم مقنن يحقق التميز

الباحث - على الأقل في العشر السنوات الماضية، كما أن القسم الأكاديمي لا يخصص نصاب عضو هيئة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى محدودية أعداد أعضاء هيئة التدريس في القسم مقابل الأعداد الكبيرة من الطلبة. أما نتيجة تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم فقد حصلت على عدم موافقة من أفراد هيئة الدراسة، بالرغم أن الجامعة قدمت دورات تدريبية تتعلق بتطوير مهارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن عدداً من أفراد هيئة الدراسة قد حضروا دورات أخرى غير الدورات المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي، أو قد يكون عدد منهم لم يحضروا دورات بتاتاً حيث إن حضور هذه الدورات التدريبية ليس اختيارياً، حيث يطلب من كل كلية ترشيح عضو هيئة تدريس واحد في ظل ازدياد أعداد الكليات في الجامعة بعد ضم كليات البنات إلى جامعة الملك فيصل مؤخراً.

السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة هيئة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، والكلية والمرتبة العلمية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T-test للتمرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة هيئة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء

جامعة الملك فيصل، يشترط على من يتقدم بطلب وظيفة عضو هيئة التدريس أن يحمل درجة الدكتوراه أن يقوم بعمل عرض لموضوع معين يحضره جميع أعضاء القسم للحكم على فاعلية تدريس وإلقاء ومهارات الاتصال لمن سيتقدم للوظيفة. أما من يتقدم لوظيفة معيد فعقد التعيين يشترط بوضعه ثلاثة أشهر تحت التجربة وهذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به دراسة المهيري وأبو عالي (١٤٢٦) بضرورة ربط تعيين عضو هيئة التدريس واستمراره في العمل بضرورة امتلاكه لعدد من المهارات في مجال التدريس. أما نتيجة تكريم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخلم أساليب جديدة في التدريس، ويتلقى عضو هيئة التدريس الفعالي في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام فقد حصلت على موافقة من أفراد هيئة الدراسة، وبالفعل فجامعة الملك فيصل تقوم بهذه الممارسة، فقد منحت كل عضو تدريس جهاز حاسب آلي محمول حين استخلم نظام WebCT في تدريسه.

أما الممارسات التي لم تحصل على موافقة من أفراد هيئة الدراسة كوجود موظفين مؤهلين بالمكتبة للمساعدة الفورية فهذه النتيجة لم تحصل على موافقة، خاصة أن أعضاء هيئة التدريس من المتصر النسائي لا تتوفر لديهم فرصة زيارة المكتبة المركزية إلا عدد من الساعات أهم الخميس، ولذلك فهن يعتقدن هذه الممارسة. كما أن الجامعة لم تنفذ مؤتمراً أو ندوة تتعلق بتطوير الأداء التدريسي - على حسب علم

التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، كما يوضح الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). اختيار (ت) للفروق بين درجة موافقة هيئة التدريس حول محاورات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس.

الرقم	البيان	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	تتسبب زيادة تكاليف حضور المؤتمرات والندوات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٣,١٥	٠,٧٢٧	٢,٠٣٣	٠,٢٧
		أنثى	٢,٨١	٠,٩٥٣		
٢	تكرم الجامعة حضور هيئة التدريس عندما يقدمون مساهمة في التدريس.	ذكر	٢,٩٣	٠,٨٠٨	١,٣٣٣	٠,٢١٤
		أنثى	٢,٥٧	٠,٩٢٤		
٣	تسبب الجامعة حصول حضور هيئة التدريس على مدة الفرج الزمني لفرض تطوير أدلة التدريس.	ذكر	٢,٩٨	٠,٧٦٥	٢,١٩١	٠,٠٠٢*
		أنثى	٢,٦١	٠,٩٧٩		
٤	تأخر القسم الأكاديمي لصالح حضور هيئة التدريس ولاة مهام دراسي مستلحق تشجيعه على البحث والإطلاع على التطورات العالمية من أجل تطوير والتجديد أساليب في التدريس.	ذكر	٢,٣٧	٠,٨٠٨	٠,١٠٩	٠,١٤٦
		أنثى	٢,٣٥	٠,٩٥٨		
٥	يتمتع القسم الأكاديمي حضور هيئة التدريس لتقيام بالأنشطة التخصصية لتطوير أدلة التدريس مواكبة للتجديد في تخصصه.	ذكر	٢,٨١	٠,٨٢٦	١,١٦٦	٠,٨٠٢
		أنثى	٢,٠٠	٠,٨٢٤		
٦	توفر الجامعة وقسم (التدريب) حصة الاستشارة التخصصية لتطوير المؤتمرات العالمية والأكاديمية لحضور هيئة التدريس (كالمشاركات محط للقرارات بناء الاختصاصات تطوير مهارات التدريس....الخ).	ذكر	٢,٦٣	٠,٨٣٦	٠,٧٨٣	٠,٧٢٥
		أنثى	٢,٦٦	٠,٨٨٩		
٧	توفر شبكة لأعضاء هيئة التدريس للدورات والقرارات وغيرها من مصادر بلادة الأخرى للشبكة تطوير أدائهم التدريسي.	ذكر	٢,٥٩	٠,٧٤٠	٠,٤٢١	٠,٠١١*
		أنثى	٢,٥٦	٠,٩٨٤		
٨	تقدم الجامعة برامج فردية وتدريب لأعضاء هيئة التدريس للمساهمة لتطوير مهاراتهم في التدريس وإيجاد الاختصاصات والتخصصات للمساهمة.	ذكر	٢,٥٦	٠,٧٦٩	٠,٧٧١	٠,٠٧٤
		أنثى	٢,٦٩	٠,٩٦٨		
٩	يوجد موظفون موهوبون يمكنهم المساعدة لتقديم خدمات للمساعدة الشورية لحضور هيئة التدريس وقت الحاجة.	ذكر	٢,٤٣	٠,٨٦٠	١,٥٨٩	٠,٨١٢
		أنثى	٢,٦٩	٠,٨٤٣		
١٠	يوجد بالجامعة مركز لتطوير أدلة وتقديم أعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٣١	٠,٦٦٨	٠,١١٧	٠,٠٠٦*
		أنثى	٢,٣٣	٠,٩٥٢		
١١	تقدم الجامعة لدورات تخصصية معقدة تطوير مهارات التدريس.	ذكر	٢,٤٤	٠,٧٦٩	١,٢٢١	٠,١٠٦
		أنثى	٢,٦٥	٠,٩٥٥		
١٢	تتمتع الشبكة التخصصية المتخصصة لمختلف المواضيع لتتعلق بتعليم الطلبة وتطور الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٣٠	٠,٦٦٠	١,٣٥٤	٠,٠٣١*
		أنثى	٢,٥٠	٠,٨٦٣		
١٣	تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرق التدريس المتعددة.	ذكر	٢,٣٠	٠,٦٠٣	١,٥٧٧	٠,٠٠٥*
		أنثى	٢,٥٤	٠,٩٤٦		
١٤	تأخر الجامعة التخصصية والمركز في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.	ذكر	٢,٣٥	٠,٧٨١	٠,٨٧٦	٠,٠٣٨*
		أنثى	٢,٥٠	٠,٩٦٦		

تابع الجدول رقم (٣).

الرقم	البيان	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة ت	مستوى الدلالة
١٥	تطور القدرة على التدريس بشكل مبرراً مهماً لتأمين أعضاء هيئة التدريس لمنشعبين.	ذكر	٢,٦٧	٠,٨٩٠	١,٧٣٠٠	٠,٢٩٦
		أنثى	٢,٩٩	٠,٨٨٩		
١٦	تطور القدرة على التدريس بشكل مبرراً مهماً لتأمين أعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٥٤	٠,٨١٨	١,٧٥٧٠	٠,٥٨٤
		أنثى	٢,٨١	٠,٨٢٦		
١٧	يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس لملتقيات لمطعم البحث العلمي وتطوير ضالقاتهم التدريسية.	ذكر	٢,٣٥	٠,٨٢٨	١,١٨٦	٠,٧٥٥
		أنثى	٢,١٧	٠,٧٩٥		
١٨	يشجع القسم الأكاديمي كاتبة وتدوير أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أبحاثهم في مجالات التدريس.	ذكر	٢,٥٠	٠,٧٧١	١,٤٤١٠	٠,١٢١
		أنثى	٢,٧٤	٠,٩٥٥		
١٩	يلزم القسم الأكاديمي حضور هيئة التدريس بزيوت الطلبة بصالح للاجتماعات العلمية أولاً بأول باعتبارها نتيجة راسخة لممارساتهم التدريسية.	ذكر	٢,١٧	٠,٨٢٤	٣,١٧٤٠	٠,٦٠٨
		أنثى	٢,٢٤	٠,٧٩٩		
٢٠	يطلب حضور هيئة التدريس بشكل في تدرسه للتدريس من قبله واستخدام وسائل الأقسام.	ذكر	٢,٧٦	٠,٧٩٩	٠,٣٥٠٠	٠,٥٨٨
		أنثى	٢,٨١	٠,٨٤٨		
٢١	يلزم القسم الأكاديمي لمطعم الأداء التدريسي حضور هيئة التدريس بصفة مستمرة.	ذكر	٢,٥٣	٠,٧٤٢	٠,٦٠٤٠	٠,٣٧٨
		أنثى	٢,٦٧	٠,٨٤٧		
٢٢	يوجد بالمطعم تطعيم ختم يضمن التدريس بين مستويات الأداء التدريسية لمختلفة لأعضاء هيئة التدريس.	ذكر	٢,٣٥	٠,٧٨١	٠,٧١٠٠	٠,١٧٤
		أنثى	٢,٧٤	٠,٨٤٥		

* دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

وخلافه، وقد يقلل هذا السبب الفرص لديهم. وقد اتفقت مع نتائج دراسة السميح (٢٠٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أن الكلية تتوفر لأعضاء هيئة التدريس التدريبات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٢١) ومستوى الدلالة (٠,٠١١) لصالح الذكور كذلك. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور تتوفر لديهم أوعية المعلومات في الأقسام ويستطيعون الحصول على ما يحتاجون إليه من المكتبة المركزية خلال أيام الأسبوع، أما الإناث فلا يستطيعون

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لبعض الممارسات التي تقوم بها الجامعة لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وهذه الفروق كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تسهيل الجامعة إجراءات التفرغ العلمي، حيث إن قيمة ت (٢,١٩١) ومستوى الدلالة (٠,٠٠٢) وهي دالة إحصائياً لصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن فرص الحصول على التفرغ العلمي بالنسبة للذكور أيسر وأسهل منها للإناث وذلك بسبب أن النساء في معظم الأحيان يحتاجن إلى محارم لأداء مهام السفر

التطوير الأكاديمي بهدف الالتحاق بالدرجات التدريبية التي تمضيها المعادة، وللمهين لقاء علمي أسبوعي، وكل فصل دراسي لكتليات التربية والزراعة والمعلوم المناقشة وطرح الأفكار والتائج التي توصلت إليها الدراسات في مواضيع محددة مسبقاً، ومن بينها أساليب التدريس والاختبارات ومهارات البحث وغيرها من المواضيع التي تثرى المعرفة لدى البعض وتكسب البعض الآخر مهارات معينة في الأداء التدريسي أو إدارة الصف وغيرها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخريشي وكعكي (٢٠٠٧م).

- بالنسبة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول محاور تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمؤقتير الكلية، تم استخدام اختبار (ف) للكشف عن الفروق، كما تم تطبيق اختبار (توكي) لمعرفة مصدر التباين في حالة وجوده. كما يوضح الجدول رقم (٤).

الحصول على المعلومات الموجودة بالكلية إلا من خلال الطلب أو الاتصال بالهاتف، وهذا قد يقلل فرصتهن في الحصول على المعلومة في الوقت المناسب. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البكر (١٤٢٢هـ) التي أشارت إلى ضعف النمو العلمي للتأخر لأعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الممارسات التالية:

يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتسمية أعضاء هيئة التدريس، وتنفذ الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وتقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة وتدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم، وقد تميزت النتيجة السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث على اتصال دائم بمعادة

الجدول رقم (٤). اختبار (ف) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول محاور تطوير الأداء التدريسي لمصدر هيئة تدريس تبعاً لمؤقتير الكلية

المحور	مصادر البيانات	درجة الحرية	مجموع للبيانات	متوسط للبيانات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
فرص التطوير	بين المجموعات	٣	٩٢,٨٢٨	٣٠,٩٤٣	٣,٢٠٦	٠,٠٢٦ دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	١٠٠,٣٨٠	٩,١٥٢		
	المجموع	١٠٧	١٠٩٦,٦٣٠			
مصادر المعرفة	بين المجموعات	٣	٧٦,٣٧٠	٢٥,٤٥٧	٠,٧٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٣١٠,٢٩٧	٣٤,١٧٦		
	المجموع	١٠٧	٣٨٦,٦٦٧			
القيم الأدائية	بين المجموعات	٣	٤٢,٩٨٩	١٤,٣٢٩	٠,٦٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٤	٢٤٥٩,٩٣٥	٢٣,٦٥٣		
	المجموع	١٠٧	٢٥٠٢,٩٢٤			

كلية في جامعة الملك فيصل من حيث عدد أساتذتها وعدد طلباتها. فحرص التطوير قد تتوفر لهم أكثر من غيرهم من أعضاء هيئة التدريس خاصة فيما يتعلق بحضور المؤتمرات والندوات والحصول على سنة الضرع العلمي.

- أما بالنسبة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمستوى المرتبة العلمية، تم استخدام اختبار (ف) للكشف عن الفروق، كما تم تطبيق اختبار (توكي) لمعرفة مصدر التباين في حالة وجوده. كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥).

وتشير بيانات الجدول رقم (٥) إلى وجود أثر دال إحصائي تبعاً لمستوى الكلية حول تصور فرص التطوير في ممارسات تطوير الأداء التدريسي لمعظم هيئة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف ٣,٢٠٦)، (درجة الحرية = ١٠٤,١)، وهذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. وعند الكشف عن مصدر الفروق باستخدام اختبار توكي اتضح أن مصدر التباين كان بين متوسط كلية التربية وكلية الدراسات التطبيقية وكلية المجتمع لصالح كلية التربية، ولم يكشف التحليل الإحصائي عن وجود تفاضل دال إحصائي لمستوى الكلية في مصادر التطوير وتقييم الأداء. وتفسر الباحثة هذه الفروق من كون كلية التربية أقدم وأكبر

الجدول رقم (٥) اختبار (ف) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لمعظم هيئة التدريس تبعاً لمعظم

المرتبة العلمية

نظير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة رقم	مستوى الدلالة
فرص تطوير	بين المجموعات	٢	١٨,٢٣٨	٩,١٦٩	٠,٨٩٣	٠,٤١٣
	داخل المجموعات	١٠٥	١٠٧٨,٢٩١	١٠,٢٦٩		
	المجموع	١٠٧	١٠٩٦,٥٣٠	-		
مصادر تطوير	بين المجموعات	٢	٣٩,٠١٠	١٩,٥٠٥	١,١٥١	٠,٣٢٥
	داخل المجموعات	١٠٥	٣٦٠,٣١٥٧	٣,٣٣٩		
	المجموع	١٠٧	٣٩٩,٣٢٥٧	-		
تقييم الأداء	بين المجموعات	٢	١٠٦,١٨٧	٥٣,٠٩١	٢,٣٢٦	٠,١٠٣
	داخل المجموعات	١٠٥	٣٣٩٦,٧٣٥	٣٢,٨٢٦		
	المجموع	١٠٧	٣٥٠٢,٩٢٦	-		

تطوير الأداء التدريسي لمعظم هيئة التدريس، وهذا يشير إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبهم العلمية يتفقون على النتيجة السابقة في جميع محاور الدراسة.

ومن قراءة الجدول رقم (٥) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمستوى المرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) حول ممارسات

المراجع

دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، ١٤٢٥هـ.

بركات، محمد عاتق وآخرون. «التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الدول العربية في ضوء المستجدات العالمية». *المجلة العربية للتعليم العالي*، ٧، (١٤١٧هـ)، ص ١١٦ - ١٣٥.

البيكر، فوزية بكسر. «النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات دراسة مسحية لبعض هيئات التدريس في بعض جامعات وكليات البث بالرياض». *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٨١، السنة (٢٢)، (١٤٢٢هـ)، ص ١٣ - ٤٩.

بويشيت، الجوهرة إبراهيم. «العوامل المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطالبات كما تراه طالبات كلية التربية وكلية العلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل». *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (١٤٢٤هـ).

حمام، هادية هلال. *تطوير الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي*. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

جامعة الملك فيصل. «اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين». مجلس التعليم العالي، السعودية، ١٤١٨هـ.

الحريشي، منيرة وكمكي، سهام. «تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

١ - وجوب تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بتطوير مهارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الجنسين.

٢ - ضرورة التأكيد على عضو هيئة التدريس المسند اجتياز دورة في الأداء التدريسي الفعال.

٣ - التأكيد على ضرورة توفير أوعية المعلومات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس من العناصر النسائي والاستفادة من المكتبة المركزية في فترات عديده وأوقات متفرقة.

٤ - تشجيع أعضاء هيئة التدريس من الإناث على الاستفادة من التطرف العلمي.

٥ - الاهتمام بتشجيع تبادل الخبرات في العمل بين أعضاء هيئة التدريس من خلال الزيارات المتبادلة للمحاضرات.

٦ - عقد ندوات ومناقشات ودورات مستمرة في تقنيات التدريس الحديثة.

٧ - إنشاء دبلوم للعلم الجامعي تقوم على تنفيذ كليات التربية، ومدة الدراسة به عام دراسي واحد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل زاهر، علي بن ناصر. *برامج التطوير المهني لمضرب هيئة التدريس في الجامعات السعودية*. رسالة

العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد (٨)، العدد (١)، (٢٠٠٧م)، ص ٩٧ - ١٧٦.

هيدل، ميسون فاسكر وآخرون. تنمية وتطوير الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد. المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية وللمحرم بناء مجتمع معرفي. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، (٢٠٠٨م)، ص ٣١٤ - ٣٣٦.

صود، مهدي وإبراهيم، عاجلة. والممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الثاني للتربية والتعليم والتعليم العالي، روى مستقبلية، بيروت، (١٤٢٦هـ)، ص ٦٦٩ - ٦٧٨.

العريضي، جليل إبراهيم. عضو هيئة التدريس بجامعة دول الخليج العربية: تأهيله وتكوينه. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٩٤م. عمارة، ساهي فصحى. «معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلديات جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم». المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر، (١٩٩٩م).

المحروب، هيد الرحمن إبراهيم. «تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة». مجلة جامعة الملك

البنات العربية بالملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٨، العدد (٢)، (٢٠٠٧م)، ص ١١٩ - ١٢٨.

الخطيب، محمد شعاع. التعليم المالي: قضايا ورؤى. الرياض: دار احتراف للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

زكي، عمر محمد وفاسم، مهدي. التأهيل التربوي للمدرس الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العراق، العدد (٢٦)، (١٤١١هـ).

المسيحي، مكي حميد. واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى. ندوة التعليم العالي للفتاة.. الأبعاد والتطلعات، المتقدمة في جامعة طيبة (٢٠١٠م)، ص ٥١٧ - ٥٤٩.

السميح، هيد المحسن. تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية. مجلة التربية، المجلد ٨، العدد (١٥)، (٢٠٠٥م)، ص ٢٦٥ - ٣١٣.

الصباطي، إبراهيم وشعاع، محمد. «دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس». المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل،

Broder, J., and J.Dorffman. "Determinates of Teaching Quality: What's Important to students?", *Research In Higher Education*, 35, 5, (1994), 235-49.

Centra, J. A. "Maintainin Faculty vitality Through Faculty development". In S. M. Clark & D. R. Lewis, *Faculty vitality and Institutional Productivity*, New York: Teachers College Press, (1985), 141-156.

Eble, K. E., & McKeeachle, W.J. "Improving undergraduate education Through Faculty development". San Francisco Jossy

Gaff, J.G., & Simpson, R. D. "Faculty Development in the United States", *Innovative Higher Education*. 18, 3, (1994), 167-176.

Miller, R.I. *The assessment of College Performance*. San Francisco: Jossy-Bass, 1980.

Scott, P. *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: The society for Research to Higher Education and Open University press, 1998.

سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية،

المجلد (٢)، (٢٠٠٠م)، ص ٢٤١ - ٢٦٦.

المهيري، سعد وأبو حساني، سعد. «التمية المهنية

المستدامة لأعضاء هيئة التدريس». *المكتبي*

العلمي الثاني للتربية والتعليم، (التعليم العالي:

رؤى مستقبلية). بيروت، (١٤٢٦هـ).

موسى، همد الحكيم. «تعزيز الحاجات التدريسية المهنية

لأعضاء هيئة التدريس بكلّيات الجامعة غير

التربوية من وجهة نظرهم». *نشرة التعليم*

العالي، المملكة العربية السعودية، (١٤١٨هـ).

موقع جامعة الملك فيصل على الإنترنت:

<http://www.kfu.edu.sa>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdul Hack, I. M.; & Bubshait, A. I.,

"Students Teacher Human Relations as perceived by University female Students". *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and management Sciences* 5, 1 (2004), 171-196.

Teaching Performance Development Practices for Faculty Members at King Fahad University

Aljohara Ibrahim Buiyshit

Associate professor, vice dean of college of Applied Studies & Community Services, Dammam University

Dammam, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 2466, Postal Code 31431

Email: abuiyshit@yahoo.com

(Received 21/10/1430H, accepted for publication 14/7/1431H.)

Keywords: Teaching Performance, Development Practices, Faculty Members.

Abstract. The objective of the study was to find teaching performance development practices at King Fahad University, and the extent at which there are differences in statistical inference regarding those practices according to the variables of college, sex, and educational degree. In order to achieve these objectives the researcher used (22) statements representing development opportunities, resources, and teaching performance evaluations of faculty members.

The study outcomes demonstrated a general consensus among study sample subjects that there is what equates to (55%) of developments, practices King Fahad University is carrying out in order to develop the teaching performance of faculty members. Moreover, the outcomes demonstrated the presence of a differential statistical inference in some practices, such as the university's easing of educational leave of absence, providing courses, classes, and other educational resources pertaining to teaching performance development in favor of male members. On the other hand, conducting small educational circles, workshops for teaching faculty members about effective teaching methods, inviting specialists and experts in the field of educational performance development was found in favor of female members. Study findings also revealed a trace of statistical inference according to the variable of college in the development opportunities axis in favor of the College of Education. Finally, there was no statistical differentiation according to the educational degree variable regarding the teaching performance development practices of teaching faculty members.

إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

سوية بنت مسلم الجحوي

أستاذ التخطيط والإدارة التربوية المشارك بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة

للمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب ٦٥٦٥ جسر حداد ٤٢٣٣١ - ٢٦٩١

Email: dr.smy@hotmail.com

(قدم للنشر في ١١/١٥/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١١/١٩/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: إدارة الأداء، التربية، إدارات التربية والتعليم.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروقات بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر إدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى)، وللمكان (الجغرافي)، والكشف عن العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، وتقديم توصيات قد تنبذ في إصلاح مواطن الخلل وتحقيق الميزة التنافسية.

تكويت حجة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين والقياديات، في الإدارات العامة للتربية والتعليم في كل من: الرياض، المدينة المنورة، الحمام، تبوك، أبها، البالغ عددهم ٧٨٠ فرداً استجاب منهم ٢٢٩ فرداً نسبة ٢٩٪.

جسعت الدراسة بين توجيه من المصالح للنهج الكمي والتوجيه، فاستخدمت للنهج الوصفي المسحي، والنهج التوجيهي (الإثنوجرافيك (الحلقي)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت في جمع للمعلومات على الأدوات التالية: الاستبانة: أعدت استبانة حول إدارة الأداء أجرى عليها اختبار الصدق الظاهري، واختبار الثبات، فكانت قيم معامل ارتباط الاستبانة ٠,٩٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

كما تم استخدام الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وملخص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء. وبعد تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل نتائج الوثائق بالاعتماد على الأسلوب الاستقرائي توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات، التي قد تنبذ في تطبيق معايير إدارة الأداء بطريقة فاعلة، ولتفراج بعض الدراسات المستقبلية.

الإطار العام للدراسة

الرقابة الذاتية.

الملفئة

يناط بالإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مسؤولية تحقيق أهداف التربية والتعليم، وعلى قدر كفاءة هذه الإدارات، وحسن أدائها لمهامها تتحقق تلك الأهداف، مما يحتم عليها الارتقاء بمستوى أدائها بتميز قدرتها على تطبيق مكونات إدارة الأداء، التي تركز على المكافأة قبل الحاسبة، والعمل وفق معايير محددة للتميز، تشمل خلية الموظفين والتشوق أدائياً من خلال قيادة مبدعة تهتم بالتخطيط الاستراتيجي، وتنمية الموارد البشرية والمالية والتقنية، وتطور العمليات وتبسيط الإجراءات، والاستفادة القصوى من الإنترنت ضمن بيئة عمل مبدع تقود إلى أداء مؤسسي متميز، ومراجعة الأداء بشكل دوري ومنظم (Cokims, 2009, 30)، (Kohli & Deb, 2008, 22)، (Jennings & Lomas, 2003)، (Crawford & Barley, 2004)، (Neir, 2006)، (Isherwood & others 2007) على فاعلية إدارة الأداء لتطوير الأداء، وإحساس الموظفين بشرة جهودهم، وأهمية مشاركتهم في تحديد الأهداف، ووضوح الرؤية لديهم نتيجة وضوح الأهداف والحرة في اتخاذ القرارات، وارتباط الحوافز بالإنتاجية، والتأكيد على الربط بين جميع أفراد التنظيم ووحده وبعين المنظمة والبيئة، والتأكيد على الالتزام بالأهداف والتأكيد على

وفي ضوء الدور الفاعل لإدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم جاءت الدراسة الحالية لتشخيص واقع إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم من خلال صياغة نموذج معياري لقياس مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء ووضع توصيات إجرائية لإصلاح مواطن الضعف في الأداء.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتولاه - إدارة الأداء - التي تعد مدخلاً لتطوير الأداء من منظور متكامل؛ لضمانها تحقيق أفضل النتائج على مستوى المنظمة والفرد والبيئة الخارجية.

كما تتزامن مع اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بالاهتمام بالأداء المؤسسي المتميز، ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها بإعطاء المسؤولين في الإدارات العامة للتربية مؤشرات حقيقية عن واقع توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم، ولإزالة نقاط الضعف والقوة؛ من أجل تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف. كما تفيد الموظفين في إطلاعهم بالوفاء بمستلزمات أدوارهم في تحقيق الميزة التنافسية للأداء، والإفادة من استبانة الدراسة بالاسترشاد بها في قياس وتشخيص توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بصفة مستمرة.

مشكلة الدراسة وأصلها

انطلاقاً من توجهات القيادة العليا بتطبيق برنامج الملك عبد الله للأداء الحكومي المتميز بأن يستثمر كل مسؤل عظمة المسؤولية، وأن يوجه طاقته لأداء هذه المسؤولية على أحسن وجه، وأن يطبق مبدأ المسؤولية على نفسه، وعلى كل المسؤولين معه (بليلة، ٥، ٢٠٠٧)، والتوجهات الداعية إلى سرعة إنجاز المعاملات، بالإضافة إلى التفاعل مع توجهات الخطط الخمسية التنموية المتعاقبة للدولة، بما يحقق رسالة وأهداف إدارات التربية والتعليم، المتمثلة في رفع مستوى الأداء لدى الموظفين، وتحسين وتطوير البيئة الإدارية عن طريق تحسين نظم وأساليب العمل فيها، وكذلك تشجيع الدولة المنشآت في مختلف القطاعات على رفع مستوى أدائها، وترشيد تكاليفها، وزيادة جودة منتجاتها وخدماتها؛ لتصبح قادرة على المنافسة بصدور موازنة خادم الحرمين الشريفين بإنشاء جائزة وطنية للجودة برقم ٧/ب/١٨٦٠ وتاريخ ٢٧/١١/١٤٢٠هـ. تحمل اسم المؤسس للمفوز له الملك عبد العزيز، «جائزة الملك عبد العزيز للجودة». الهدف الأساس من إنشائها تقويم الأنظمة الإدارية والمالية والتشغيلية للمنشآت، ومقارنة أنظمتها وأدائها مع المستوى العالمي المميز (المطيري، ٢٠٠٦، ٢١)، جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية في الإفادة من إدارة الأداء في تحقيق الميزة التنافسية لإدارات التربية والتعليم من خلال

الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما مدى توافق معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسؤولة عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟ ويضرب عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما مدى توافق معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ما مدى توافق معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ما مدى توافق معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ما مدى توافق معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ما مدى توافق معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ما مدى توافق معايير هتمسة الإجراءات التنفيذية للعمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ما مدى توافق معايير نظام المساهمة والمهامية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافق معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعاً للتنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مكونات إدارة الأداء من وجهة نظر القيادات الإدارية؟
أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي، والكشف عن العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، وتقديم توصيات إجرائية قد تفيد في إصلاح مواطن الضعف في الأداء وتحقيق الميزة التنافسية.
حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

— الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على مكونات إدارة الأداء وهي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هنمنة الإجراءات التشغيلية للعمل، نظم المسائلة والمحاسبية.

— الحدود البشرية: شملت الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين الإداريين (ذكور، إناث) في الإدارات العامة للتربية والتعليم المستوية عن تعليم البنين والبنات بالملكة العربية السعودية.

— الحدود المكائنية: أجريت الدراسة على الإدارات العامة للتربية والتعليم للمستوية عن تعليم

البنين والبنات في كلي من الرياض، والمنطقة المنورة، والدمام، وتبوك، وأبها. وقد تم اختيار هذه المدن لأنها تمثل المملكة جغرافياً.
— الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٠ هـ.

الإطار النظري

تتمثل الجوانب النظرية لإدارة الأداء في التالي:

— مفهوم إدارة الأداء:

هناك اتفاق بين الكتاب والباحثين حول تحديد مفهوم إدارة الأداء، والذي يفتق أيضاً وطبيعة الدراسة الحالية بأنها: عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة؛ لتوجيه الأداء في إطار أهداف ومعايير محددة؛ لتحقيق الميزة التنافسية، التي تسعى الإدارات العامة للتربية والتعليم لتحقيقها على مستوى المنظمة والموظفين والبيئة الخارجية بكفاءة وفعالية (جونز، ٢٠٠٦، ٣)، (كشواي، ٢٠٠٦، ٩٢)، (2007, 12, Paladino)، (هيل، ٢٠٠٨، ٢٠).

وتركز إدارة الأداء في قمة أولوياتها على أداء مؤسسة العمل بأكملها، ثم أداء الإدارات والأقسام الفرعية داخلها، ثم على عمليات الإنتاج والعمل، وأخيراً على أداء الموظفين، كل هذا بهدف نهائي يتمثل في تحقيق الميزة التنافسية (كشواي، ٢٠٠٦، ٩٢). ومن خلال عملية إدارة الأداء الناجمة والتفاعلة يمكن التوصل إلى تحقيق الأهداف التالية (شوارتز، ٢٠٠١، ٦)،

(Wingrove , 2002, 35)، (Daniels , 2004, 23 – 40)،

(Dean ,2007,20 – 31)، (هيل، ٢٠٠٨، ٣٥ –

٤٠)، (كتاكري، ٢٠٠٨، ٥٠ – ٥٦).

— الإدارة الإستراتيجية:

أصبحت الإدارة الإستراتيجية ضرورة حتمية وملحة للإدارات العامة للتربية والتعليم؛ كونها تمثل منهجاً فكرياً يتميز من خلال عملياته وطرقه تفكيره بالقدرة على مواجهة التحديات المحيطة بها. وتعني الإدارة الإستراتيجية: العملية التي تتضمن تصورات الإدارات العامة للتربية والتعليم لمستقبلها على المدى البعيد، مما يحتم عليها أن تصمم رسالتها، وتحدد غاياتها وأهدافها والوسائل التي ستبذلها للوصول إلى هذا المستقبل، وتحدد كيف ستتعامل مع البيئة الداخلية والخارجية، بما يمكن من استيضاح نقاط القوة والضعف، التي تنصف بها، والفرص والمخاطر المحيطة بها؛ لتتمكن من اتخاذ القرارات الإستراتيجية الهامة والمؤثرة على المدى البعيد، ومراجعة وتقويم تلك القرارات (الحدوري، ٢٠٠٥، ٢٦ – ٢٧)، ويهدف تطبيق الإدارة الإستراتيجية إلى تحقيق ما يلي:

(Bonstingl , (William & Cgance , 2009, 39)، (Bishop& others, 2005)، (2009, 9)

— تهيئة الإدارات العامة للتربية والتعليم داخلياً بإجراء التعديلات في البنية التنظيمية والإجراءات والقواعد والأنظمة والقوى للوظيفة بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية.

(Webster , 2008, 8)، (Aguinis , 2008,22):

— وضع أهداف واضحة للمنظمة وتحديد عملية صحيحة لتعريف وتطوير وتقييم ومراجعة هذه الأهداف.

— تكامل أهداف المنظمة التي يتم وضعها بواسطة الإدارة العليا مع أهداف الأفراد الموظفين.

— توفير قدر أكبر من الوضوح بشأن أهداف المؤسسة وما تطمح إلى تحقيقه.

— تطوير ثقافة الأداء التي تمنع النتائج من خلالها أولوية أكبر من الجوانب الشكلية للوظائف المؤسسية مثل التوافق مع الإجراءات القياسية

— إنشاء نوع من الحوار للمستمرين الإدارة والموظفين وما ينتج عن ذلك من تأكيد أكبر على احتياجات تطوير الأفراد.

— تطوير بيئة عمل أكثر ابتكاراً يتم من خلالها تقديم الحلول والأفكار ومناقشتها مع الموارد البشرية.

— التشجيع على التطوير الذاتي.

— توفير نظام معلومات عن أداء الموارد البشرية وما يطرأ من تغيرات.

وتسر عملية إدارة الأداء بعدة مراحل كما لا يوجد نموذج متفق عليه من قبل الكتاب والباحثين لتعاصر إدارة الأداء وإنما تختلف باختلاف السياق المطبق، ويستتاول الدراسة الحالية النموذج الذي يتصف بالنظرة الشمولية لكل عناصر إدارة الأداء على النحو التالي: (Reeves & others , 2002, 152)،

قدرتها على مواجهة الظروف التنافسية الشديدة المحلية منها والوطنية، والاستفادة من مواردها المادية والفنية والمالية بما يكفل لها تحقيق الميزة التنافسية، ودهم التفكير الاستراتيجي للقيادات الإدارية وتنمية عادات التفكير في المستقبل، وتوفير فرص المشاركة لجميع المستويات الإدارية في التخطيط وتنفيذ الأهداف، والمساهمة في التوجه للاهتمام بالمعرفة كقوة إستراتيجية وميزة تنافسية في إيجاد خدمات جديدة أو تطوير أساليب العمل، وتطوير معايير الأداء التنظيمي، وزيادة إمكانية الإدارة بتحليل عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات (العارف، ٢٠٠٠، ٤٢٩)، (أبو بكر، ٢٠٠٠، ٤٨١)، (جيمس وآخرون، ١٤ - ١٥)، (Taylor & others, 2007, 6)، وتمتاز الإدارة الاستراتيجية بعدة خصائص، من أهمها (Rowley & Sherman, 2002, 7):

- تكون عملية لأنها تتضمن اختيار ما هو أفضل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية.
- عملية متظمة تدور لاتباع عملية تم هيكلتها كما أنها تعتمد على البيانات.
- تعنى بالمستقبل فهي تتيح التوجه للمستقبل وإدارته.
- وسيلة للتفكير والتصرف من أجل عمل تغيير معين، فالعقلية الإدارية معنية بتحقيق الأهداف، ولذلك فهي لا تحصر نفسها في التفاصيل.

- تحديد الأولويات والأهمية النسبية بحيث توضع الأهداف طويلة الأجل والسياسات وإجراء عمليات تخفيض المواد بالاسترشاد بهذه الأولويات.
- إيجاد المعيار الموضوعي للحكم على الكفاءة، وزيادة فاعلية عمليات اتخاذ القرارات والمتابعة واكتشاف وتصحيح الانحرافات لوجود معايير واضحة تتمثل في الأهداف الاستراتيجية.
- التركيز على البيئة باعتبار أن استغلال الفرص ومقاومة التهديدات هو للمعيار الأساس للنجاح.
- وجود نظام للإدارة الاستراتيجية يتكون من إجراءات وخطوات معينة تشعر الموظفين بأهمية المنهج العلمي في التعامل مع المشكلات.
- تسهيل عملية الاتصال الداخلي بين الوحدات، وتوفير المرونة للتكيف مع التغيرات المتوقعة، ومواجهة المعوقات في بيئة العمل.
- التوصيف والتقييم المنهجي لبيئة العمل ووضع إستراتيجيات التعامل الفعال معها.
- ويعد تطبيق الإدارة الاستراتيجية في الإدارات العامة للبيئة والتعليم ضرورة؛ لكونها الوسيلة الرئيسة في سبيل البقاء والاستمرار والتفوق أدائياً وتمكينها من رسم الأهداف وتحديد التوجهات طويلة الأمد؛ لبلوغ هذه الأهداف في مدى زمني ملائم وفي بيئة تتسم بالسرعة وعدم التأكد، والقيام بتابعة وتقييم التنفيذ ومدى التقدم لبلوغ الأهداف. كما تساهم في زيادة

— عملية مستمرة وعائلة فلا يمكن أن تكون جهود الإدارة الاستراتيجية بمثابة نشاط لفترة زمنية واحدة أو لها بداية ونهاية، بل يجب أن تكون عملية مستمرة تتراكم فيها الخبرات، ويتم تطوير هذه الخبرات من خلالها.

— إطار لتوجيه المراحل الأخرى للإدارة ويتضمن ذلك التوجيه لبعض الوظائف الإدارية، مثل تصميم البرامج، ووضع الموازنات الخاصة بالبرامج، ووضع البياكل، وتطوير الموارد البشرية، وتقييمها. كما توفر إرشادات لتوجيه الموارد والمهارات إلى النشاطات ذات الأولوية القصوى.

— عملية ليست سهلة الأداء، بل هي عملية صعبة تتطلب بذل المزيد من الجهود، فهي تتطلب بذل مجهود فكري وكثير من الانضباط والالتزام. كما أن الرغبة والمهارة مطلوبة لاختيار المسارات الزمنية للأداء بدلاً من الانتظار حتى وقوع الأحداث والأزمات التي تدفع إلى اتخاذ رد فعل مواجه بطريقة عقيمة.

وعملية الإدارة الاستراتيجية لا يوجد لها نموذج واحد مقبول يخلق عليه جميع الكتاب والباحثين إلا أن جوانب الاتفاق بين النماذج المطروحة عن عملية الإدارة الاستراتيجية أكثر من جوانب الاختلاف. ومن هنا سيتم الأخذ بالنموذج البلي يتضمن المكونات الأساسية لعملية الإدارة الاستراتيجية، والتي لا يغفل منها أي نموذج من نماذج الإدارة الاستراتيجية، وهذه المكونات أو المهام الأساسية لعملية الإدارة

الإستراتيجية هي (الدوري، ٢٠٠٥، ٢٣ - ٣٠)، (خبراء مركز الخبرات للمهنة للإدارة، ٢٠٠٤، ١٠-١٤)، (Bonsting, 2009, 11)، (Loughman & others, 2008, 4)

— تحليل رسالة المنظمة: وهي عبارة عن جملة أو عدة جمل تتضمن بيانات خاصة بالمنظمة تميزها عن غيرها من المنظمات، يتمحور معظمها حول ثلاثة عناصر رئيسة هي: بيان الرؤية الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة للمنظمة.

— تحديد الأهداف الإستراتيجية: الغرض من وضعها التحديد الملقى لما يجب عمله لتحقيق رسالة المنظمة.

— التحليل الإستراتيجي للبيئة: حيث يتم مراجعة كل من البيئة الخارجية بفرض التعرف على أهم الفرص والتهديدات التي تواجه المنظمة، والبيئة الداخلية بفرض التعرف على أهم نقاط الضعف والقوة في المنظمة، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة لكي تخضع عملية تصميم الإستراتيجية ويشمل التحليل:

— تحليل البيئة الخارجية: تحتوي البيئة الخارجية على متغيرات (الفرص والتهديدات) وهي تقع خارج حدود التنظيم وليست تحت سيطرة ورقابة الإدارة العليا في الأجل القصير، وتحتوي البيئة الخارجية مجموعتين هما:

— البيئة العامة: حيث تتضمن البيئة العامة كل

Analysis، وأسلوب محفظة الكفاءات الأساسية
ومصفوفة SWOT: مصفوفة الملاءمة بين عناصر القوة
والضعف والفرص والتهديدات S: Strength،
W: Weakness، O: Opportunities، T: Threats.

— تقييم البدائل الإستراتيجية: لاختيار المناسب
للمنظمة وبما يحقق أهدافها.

— التنفيذ الإستراتيجي: مجموعة الأنشطة التي
تتعلق بتحويل وترجمة الاستراتيجيات والسياسات إلى
أنشطة وأعمال فعلية من خلال البرامج والموازنات
والإجراءات، وذلك يتطلب تهيئة آلية تتضمن وضع
خطط وسياسات لتخصيص الموارد، وبناء هيكل
تنظيمي ملائم، ومستوى عالي من الثقافة التنظيمية،
وتمية القيادات الإدارية.

— الرقابة الإستراتيجية: عملية تتبع نشاط نتائج
الأداء الفعلي لتعديل بعض أو كل المراحل في
النموذج؛ من أجل تحسين الأداء، وتأخذ مرحلة
الرقابة الإستراتيجية أبعادها من خلال التنفيذ
المكثف، التي تربط الرقابة الإستراتيجية بالمكونات
الأخرى للنموذج. ولضمان فاعلية عملية الرقابة
الإستراتيجية فلا بد من الحصول على استرجاع فوري
وسريع وغير متحيز عن الأداء في المنظمة وفق تدرج
مستوياتها، لتمكين القيادات الإدارية من مقارنة ما
حدث فعلياً بالمخطط.

— إدارة الموارد المالية:

وتشمل إدارة الموارد المالية، وجود خطة

القوى الخارجية المؤثرة على القرارات التنظيمية
القصيرة والطويلة منها وتشمل القوى الاقتصادية،
التقنية، الثقافية، الاجتماعية، القوى التشريعية.

— البيئة الخاصة (بيئة العمل): وتشمل كل
العناصر أو المجموعات ذات التأثير المباشر على عمليات
التنظيم الأساسية.

— تحليل البيئة الداخلية: تتكون البيئة الداخلية
من متغيرات (عوامل القوى والضعف) داخل المنظمة
نفسها وتخضع لرقابة الإدارة العليا في الأجل القصير
وتشمل البيئة الداخلية كلاً من:

— البنية التنظيمية: ويتضمن الاتصالات،
والسلطة، وسلسلة القيادة والتي يتم وصفه في
الخريطة التنظيمية.

— الثقافة: وتشمل المعتقدات والتوقعات والقيم
المشتركة فيما بين أعضاء المنظمة.

— الموارد: وتشمل أصول المنظمة من أصول
مادية ومهارات وقدرات بشرية وموابع إدارية.

— الاختيار الإستراتيجي: عملية تتضمن
مرحلتين هما:

— تكوين البدائل الإستراتيجية في ضوء التحليل
الداخلي وخارجي للمنظمة: يمكن للمنظمات على
اختلافها أن تستخدم في توليد البدائل الإستراتيجية
أدوات مهمة وضرورية مع الأخذ بالاعتبار أن نتائجها
يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وأشهر هذه الأدوات وأهمها:
أسلوب تحليل محفظة الأعمال Business Portfolio

الالتزام بالقوانين الخاصة بالعمل، وزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق الذات عند الموظفين بأكبر قدر، ولتحصيل سياسة للموارد البشرية إلى جميع الموظفين، والمساهمة في المحافظة على السياسات السلوكية وأخلاقيات العمل، وإدارة وضبط عملية التغيير، والسعي إلى تحقيق مستوى أداء متميز، والحصول على الأفراد الأكفاء للعمل في مختلف الوظائف، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة، والحصول على أفضل فرص عمل ممكنة مع إتاحة فرص التقدم والترقي، ووجود ظروف عمل جديدة تمكنهم من العمل الفعال الذي يزيد من إنتاجهم، وتوفير العلاقات الإنسانية الجيدة والفعالة التي تزيد من إحساس الموظفين بالانتماء للمنظمة، وتنشيط الاتصالات وحرية الحركة والاستقلال داخل المنظمة، والمعادلة في التعامل مع الموظفين وفي منح المكافآت لهم وتوقيع المقوبات عليهم، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وتوجيه الموظفين الجدد، وتوفير المعلومات اللازمة للإدارة العليا للتأكد خلالها من سلامة تنفيذ أهداف الموارد البشرية وعدم الخروج عن السياسات والإجراءات الموضوعية، (السوي، ٢٠٠٨، ١٩، ٢١، ٢٦)، (القحطاني، ٢٠٠٨، ٢٥ - ٢٦)، (Wimbush, 2008, 20).

وتختلف وظائف الموارد البشرية من منظمة لأخرى بحسب حجم المنظمة وأنشطتها إلا أن هناك

واضحة لتوفيرها وكفائها في الإدارات العامة للتربية والتعليم مع وضوح الموازنات بما يحقق الخطط التنفيذية، ودقة نظم المحاسبة وضبط المصروفات وإدارة مالية تؤكد الجدوى من المشروعات مع وجود نظام مالي فعال يرصد المؤشرات المالية (Brigham & Ehrhardt, 2007, 2).

— إدارة الموارد البشرية:

إدارة الموارد البشرية: وظيفة إدارية تهتم بجميع سياسات وتطبيقات إدارة العناصر البشرية بطريقة فاعلة وإيجابية من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج الخاصة بتحليل الوظائف، وتخطيط الموارد البشرية واستقطابها واختيارها وتدريبها وتقييمها وتحفيزها وتطويرها للحصول على أقصى فائدة ممكنة من الكفاءات البشرية بغرض تحقيق أهداف إدارات التربية والتعليم والموظفين والمجتمع (القحطاني، ٢٠٠٨: ٢٣)، (Kuchinke: 2002, 100).

كفاءة إدارات التربية والتعليم تعتمد على كفاءة العنصر البشري؛ لذلك، لأن العنصر البشري يعد من أخصى الموارد التي تمتلكها أي منظمة، ومن خلال إدارته يمكن إحراز العديد من الأهداف والمزايا التنافسية لمواجهة التحديات الشبيهة والاستمرار والبقاء، فالهدف الأساس لإدارة الموارد البشرية في جميع المنظمات هو تزويد المنظمة بموارد بشرية فعالة، وتطوير الأفراد تطويراً يلبي رغبتهم واحتياجاتهم، وبالتالي تتمكن المنظمة من تقديم خدماتها بكفاءة عالية، وضمان

الشاغرة، واختيار المتنصر البشري متعدد المواهب والمهارات والقدرات والإمكانات. بعد ذلك يتم تعيين من ينجم وتطابق عليه المتطلبات، من خلال وضع آلية لاستقطاب ما تحتاجه المنظمة من كفاءات بشرية مميزة، ووجود سياسة تمكن من المفاضلة بين العناصر البشرية المتقدمة.

من خلال ما تقدم يتبين أهمية التسلسل المنهجي العلمي في عملية التوظيف والتي تعتبر أهم وظيفة في إدارة الموارد البشرية لأنها الأساس الذي يُبنى عليه نجاح أو فشل الموارد البشرية في المنظمة، وأن سياسات إدارة الأداء والاختيار والتعيين (أي التوظيف) لا بد أن تعتمد على أسس الاستحقاق والجدارة والتنافسية، والشفافية والمساواة، والمرونة.

—التدريب والتطوير: هو العملية المدروسة لتحليل الاتجاه أو المعرفة أو السلوك المهاري للموظفين من أجل أداء أعمالهم بفاعلية، وللتدريب والتطوير عدة مزايا منها: زيادة الإنتاجية، وتطوير مهارات وقدرات الموظفين، ولإيجاد نوع من الألفة بين الموظفين والأنظمة والإجراءات وطرق العمل الجديدة، ورفع معنوياتهم، وتفعيل وتعميق المعرفة المتخصصة وتعزيز استقرار ومرونة التنظيم، والتدريب الفعّال يساهم في تحقيق التوازن وسد النقص في ظل غياب التأهيل التعليمي للوُهل من مغرجات التعليم، ويعتبر وسيلة من وسائل الاستثمار يحقق قيمة مضافة للأداء المتميز للموظفين وليس هباءً على ميزانية المنظمة لكونه أكثر

هدفاً من الوظائف الأساسية للموارد البشرية في أي تنظيم وهي (السلوب، ٢٠٠٧، ٣٣-٤٦)، (الموسوي، ٢٠٠٨، ٢٧-٣٤)، (Ivanecovich, 2009, 650, 122) (Mondy, 2009).

—التوظيف: هو عملية مكونة من عدة خطوات صممت لتزويد المنظمة بالأفراد المناسبين للوظائف المناسبة وهي: توصيف الوظائف، تخطيط الموارد البشرية، توفير الموظفين من خلال الاستقطاب ثم الاختيار ثم التعيين على النحو التالي:

—توصيف الوظائف: يعد البداية الحقيقية لعمل إدارة الموارد البشرية؛ لأنه يحدد الأعمال والمهارات المطلوبة بعد تحديد أهداف المنظمة. ويقصد به: تحديد الوظائف الموجودة في المنظمة من حيث الواجبات والمسؤوليات والمتطلبات من المهارات والقدرات والخبرات المختلفة لكل وظيفة، وعلاقتها بالوظائف الأخرى وتحديد شروط شغل الوظيفة؛ مما يساهم في وضع نظام سليم لاختيار وتعيين الأفراد.

—تخطيط الموارد البشرية: نظام يوافق أو مقابلة عرض الأفراد مع الوظائف المتاحة والتي تتوقع المنظمة وجودها خلال فترة زمنية مستقبلية بالعدد والنوعية والوقت المناسب، وذلك في كافة المجالات في الحاضر والمستقبل.

—توفير الموظفين: ويتم من خلال الاستقطاب الذي يُعرف بأنه: العملية التي يمكن من خلالها جذب طالبي العمل للمنظمة لشغل الوظائف

خطاب شكر، ومن أهم معايير الحوافز والمكافآت هو ربطها بمعايير الضوق والامتياز والتفيم في المنظمة.

— تنظيم البيكل التنظيمي: من المهام المعقدة لإدارة الموارد البشرية أن تهدف إلى ضبط المسؤوليات والمهام، وتقليل الازدواجية بين العمليات، وتنظيم الاتصال بين القيادة والموظفين.

— مبادرات الأداء للمميز للموظفين:

تتشق فكرة المبادرات النوعية من الاهتمام العلمي بالإبداع والإتقان والتميز في أداء المؤسسات والأفراد على حد سواء، والذي أصبح عنوان النجاح والضوق والثبات في وجه المنافسة لاسيما في عصر العولمة فأصبح الثبات والتقدم من نصيب الذين يتلونكون الإبداع ويتمتعون بمهارات الأداء المتميز ويقصد بمبادرات الأداء المتميز: مساندة إدارات الترية والتعليم للموظفين لأداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية من خلال الاهتمام بالأساليب المبدعة، وتشجيعهم على تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات تساهم في تطوير الأداء وتحسين الإنتاجية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحشهم على التعاون مع اتعاملين والالتزام الوظيفي والسلوكي بالأنظمة المؤسسية واحترامها، والقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتوضيح والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية. (تلمساني، ٢٠٠٣، ٦١ - ٦٢)، (كيني، ٢٠٠٥، ٣٠). وتكمن معايير مبادرات الأداء المتميز في ما يلي (Zaffron &

الاستراتيجيات الفاعلة في مجال الموارد البشرية، ولكي يصبح التدريب أكثر جدوى وفعالية لابد أن يكون مبنياً على أساس التسامح والاستمرارية من خلال تبني إستراتيجية لتنمية وتطوير قدرات الموظفين تعتمد على إعداد البرامج التدريبية لتحسين الأداء يُبنى على الاحتياجات الفعلية للموظفين.

— تقويم ومراجعة الأداء: عبارة عن مراجعة لما أجزه الموظفون بالاعتماد على وصفهم الوظيفي ومعايير عملهم، ويوفر تقييم الأداء معلومات عن المهارات التي يحتاجها الموظفون للقيام بمهامهم على أكمل وجه. فمن خلال التقييم وبناءً على نتائجه تتخذ قرارات المكافأة والتجاسية. كما يساهم في كشف أوجه القوة والضعف في أداء الفرد ومن ثم ينمي ويدعم أوجه القوة ويعالج أوجه الضعف مما يؤدي إلى رفع مستوى الفرد. كما يساهم التقييم في إنجاح عمليات تخطيط أهداف المنظمة ويساعد على وضوح الرؤية.

— الأجور والحوافز: الأجور هي ما يُدفع للموظفين مقابل قيامهم بالعمل، ولضمان حصول الموظفين على أجر عادل يتناسب مع أميائهم وظافهم يجب أن تحدد الأجور على أساس ما يقدر الموظفون على أدائه فعلاً تشجيعاً لهم على تعلم مهارات جديدة هي توفر قلراً من الرضا للموظفين وتوليد الدافع للعمل المثمن والإبداع، ولا بد من وضع نظام للحوافز يساهم في مكافأة المبدعين، وتتوزع طرق الحوافز ما بين مادية كزيادة في الأجر أو المكافأة ومهنية كترقية أو

(logan , 2009, 222 – 230)

— الأداء والإنجاز: يركز هذا المعيار على أداء الموظف وإنجازاته الوظيفية والمهنية، ويتضمن حجم ونوعية الأداء وطبيعة الإنجازات بما في ذلك تحقيق أهداف تزيد عن المتوقع أو تتفوق على متطلبات الوظيفة، ويتضمن كذلك إنجاز مهام صعبة تتطلب وقتاً وجهداً، ومدى مشاركة الآخرين في تحقيق هذه الإنجازات ومدى استخدام الموظف لمهارات وأساليب حديثة أو متطورة في تحقيق إنجازاته.

— المبادرة والإبداع: يركز هذا المعيار على مبادرة الموظف إلى تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات أو مبادرات أو أساليب عمل متميزة ومبدعة تساهم في تطوير الأداء أو تحسين الإنتاجية أو الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمتعاملين أو تبسيط الإجراءات.

— التعاون والالتزام الوظيفي: يركز هذا المعيار على درجة تعاون الموظف مع الموظفين من خارج الإدارة ومن داخلها ومدى إيجابيته في التعامل والتعاون معهم، كما يركز على درجة الالتزام الوظيفي والسلوكي للموظف من خلال التزامه بالأنظمة.

— المشاركة وتحمل المسؤولية: يركز هذا المعيار على مدى حرص الموظف على المشاركة في النشاطات والفعاليات الرسمية وغير الرسمية وعلى درجة تحمل الموظف لمسؤولياته الوظيفية خاصة في الحالات الغير روتينية.

— المهارات الإشرافية: يركز هذا المعيار على

المهارات والقدرات الإشرافية للموظف خاصة المتعلقة بالقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتوضيح والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية التي يطبقها الموظف أثناء ممارسته لواجبات عمله.

— استخدام نظم وتقنيات المعلومات:

إن المعلومات التقنية، والتطورات الكمية والتقنية، التي يشهدها القرن الحالي -الحادي والعشرون- في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، أدت إلى إحداث قفزة نوعية في مجال تطوير العمل ورفع كفاءته، وزيادة إنتاجيته؛ من خلال استخدام الحاسب الآلي، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) في القيام بالأعمال؛ بقاها من الشكل التقليدي الورقي إلى النمط الإلكتروني، والتي أصبح استخدامها هدفاً استراتيجياً للمنتظمات؛ لما لها من دور فاعل في تقديم خدمات ذات جودة عالية، وتأدية العمل بدقة وسرعة، وأقل جهداً وتكاليف (المبشور، ٢٠٠٤، ٩). واستخدام تقنية المعلومات في تأدية الأعمال يتطلب تمزجاً ودعمًا يتمثل في ما يلي (أبوففايض، ٢٠٠٤، ١٧٩ - ١٨١)، (جمال، ٢٠٠٣، ١١٩)، (Perez, 2009, 420).

— المكونات المادية: وتحتل أجهزة الحاسب الآلي بمختلف أنواعها وقدراتها، إضافة إلى الأجهزة المساندة لعمل الحاسب الآلي، وملحقاته كأجهزة الإدخال والإخراج بمختلف أنواعها.

— المكونات الفكرية: وتشمل تصميم برامج

التشغيل، وبرامج التطبيقات.

— المكونات البشرية: وتشمل الكوادر البشرية المتخصصة في مجال البرمجة والتشغيل والتحليل والمهندسين في مجال الحاسب الآلي.

— مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب داخل المبني مثل: المواقع المكتبية، الاتصالات، الشبكة والأجهزة المساندة.

— هيكلية (توبوغرافية) المعلومات بطريقة يسهل البحث عنها، واسترجاعها، وتبادلها، وتحديثها للمستفيدين.

— تحديد جميع الوثائق والنماذج الخاصة بالإدارات العامة للتربية والتعليم مباشرة عبر الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، بحيث تكون المواصفات القياسية لعمل الشبكة على النحو التالي: تقليل عدد خطوات انتقال للمعلومات بين الأفراد؛ كي تقتصر على نقطة واحدة أو أقل عدد ممكن، وإتاحة إمكانية الوصول إلى النظام لكل المواطنين، وسهولة التعامل مع النظام، وتوفير نظام يتم تحديثه تلقائياً مع التزويد بالمعلومات.

— خدمة الإجراءات التشغيلية للعمل:

يقصد بها: إعادة تصميم عمليات المنظمة ذات القيمة المضافة وذلك من خلال تحويلها من عمليات مجزأة وموزعة على وظائف مختلفة معزولة عن بعضها البعض يجمع بينها هيكل تنظيمي رأسي إلى عمليات كاملة موزعة على فرق عمل — بحيث يؤدي كل فريق

عملية كاملة — يجمع بينها هيكل تنظيمي شبكي، مع إجراء التعديلات اللازمة في كل من النظم الإدارية والثقافة التنظيمية، لتحسين مظاهر الأداء الهامة مثل: التكلفة — الجودة — الخدمة — سرعة الإنجاز (السلطان، ٢٠٠١، ٣٠). وتقوم هندسة الإجراءات التشغيلية للعمل على عدد من المعايير: تعرف ووصف كل الخدمات التي تُقدَّم للمستفيدين، وتحديد من يقوم بها من الوحدات والأشخاص، وتحديد العلاقة الإجرائية بين الوظائف (الشاعر، ٢٠٠٤، ١٨٧). ومراجعة النظم والقوانين التي تحكم أداء الأعمال، وإعادة صياغتها بشكل يساعد على التخلص من الأسلوب البيروقراطي والروتيني، وإيجاد مجال واسع للحركة والمرونة؛ من أجل تعزيز القدرة على التعامل مع الأحداث والمستجدات، ومراجعة مسارات العمليات الإدارية والإجرائية، وإعادة تصميمها بشكل يضمن التخلص من كافة الخطوات والإجراءات التي لا تضيف قيمة للنتائج النهائي لتقديم الخدمة، وحصراً في الأمور ذات الفائدة والقيمة المضافة اختصاراً للوقت، وترشيد التكلفة، ودعمها لجودة الأداء والتحليل من الوثائق، ومتطلبات الحصول على الخدمة، وتفويض صلاحية اتخاذ القرارات لإنجاز الخدمات وللهاجم المتكررة للمستويات الدنيا، وتوفير الأدلة الإرشادية اللازمة للحصول على الخدمة لكل المستفيدين على موقع الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للإدارات العامة للتربية والتعليم؛

للاسترشاد بها في معرفة متطلبات الحصول على الخدمة، والتطوير والتحديث لإجراءات العمل، وتصميم إجراءات تقديم الخدمة بشكل اتسافي، للحد من الصعوبات التي تواجه المستفيدين، ويمكنه الأهمال اليدوية. (السلطان، ٢٠٠٤، ٥٢).

— بناء نظام متكامل للمساءلة والمحاسبة:

برز مفهوم المساءلة والمحاسبة من خلال الاهتمام بالإصلاح الإداري، وتحقيق مطلب الأمانة في الإدارة والذي يعني تطبيق الرقابة الخارجية على الموظفين لمحاسبهم عن المخرجات أو النتائج المتوقعة من أداء العمل والحيولة بينهم وبين استقلال نفوذهم الوظيفي (Noble & Alpert, 2005, 293).

ولتطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبة بفاعلية هناك العديد من الوسائل والإستراتيجيات التنظيمية والتشريعية كما يلي (هلال، ١٩٩٩، ٩٥، ٩٧، ١٤٨ - ١٥١)، (جونز، ٢٠٠٦، ٨١ - ٨٢)، (Noble & Alpert, 2005, 294 - 295).

— تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات: حيث لا يمكن مساءلة الموظفين دون أن تكون المهام المناطة بهم واضحة ومحددة من خلال الوصف الوظيفي للمهام التي يقومون بها بتوفير دليل للصلاحيات يوضح من خلاله مدى الصلاحيات التي يتمتع بها الموظف من أجل أدائه لمهامه، حيث يمكن على أساس ذلك مساءلته عند خروجه عن نطاق صلاحياته أو استغلاله لهذه الصلاحيات بما يسيء إلى وظيفته

ويتتهك حقوق الصالح العام.

— تحديد نطاق الإشراف: إن مبدأ المساءلة يقتضي أن يكون عدد الأشخاص الذين يشرف عليهم القادة الإداريون متناسباً مع مهام وظيفته ونطاق صلاحياته؛ وإلا لن يكون بمقدوره تحديد الشخص المعني بالمخالفة الإدارية أو معاقبته على انتهاكاته.

— تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن: إن الموظفين الذين يشعرون بعدم رضا عن وظائفهم أو منظماتهم لا يكون لديهم الحماس لأداء أعمالهم، والإخلاص والأمانة في كثير من الأحيان لأداء مهامهم الوظيفية، وأن تحقيق مبدأ المساءلة في الوظيفة يتطلب تشجيع الموظفين على الولاء لوظائفهم ومنظماتهم وأوطانهم من خلال تعزيز قنوات الاتصال مع الموظفين المتمثلة في توسيع دائرة الاجتماعات واللقاءات الرسمية بما يؤدي إلى تلخيص احتياجاتهم ومحاولة تلبية هذه الاحتياجات في حدود إمكانيات المنظمة، وتوعيتهم بأهمية الولاء والانتماء.

— تحسين وسائل الرقابة الخارجية: إن بالإمكان تحسين وسائل الرقابة الخارجية من خلال إيجاد وحدة إدارية خاصة بهذه المهمة داخل المنظمة أو خارجها أو الجمع بينهما، على ألا تكون هذه الرقابة هدفاً في حد ذاتها، بحيث تتحول إلى غاية مهمتها اقتصاص الأخطاء وإثارة الخوف في نفوس الموظفين من عدم الوقوع في الأخطاء بدلاً من التركيز على أداء العمل بطريقة صحيحة.

١- الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين

وشكواهم: من مصادر تميز درجة المسؤولية لدى الفرد توفير المناخ الملائم للعمل وأخذ آرائهم في الاعتبار.

إن الغاية من المسائلة والمساءلة تكمن في تحسين الأداء أو تعديله أو تطويره وإصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم والمصالحات الفوضي باستخدامها من أجل الارتقاء بالمنظمة بمكوناتها الثلاثة: للعمليات، والعمليات، والمخرجات، والتأكد من أن الأعمال تسير ضمن الأنظمة والقوانين والدلائل والإجراءات المقررة، وأنها تؤدي بأفضل الطرق، ومنع حدوث الأخطاء والانحرافات وأعمال الغش والاختلاس والتزوير، واكتشاف ما يقع منها أولاً بأول، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لمعالجتها ومنع تكرارها، والتحقق من مدى كفاية السياسات والإجراءات والمخططات التي تضعها الإدارة العليا بإنشاء تنفيذ الأعمال والمهام التي تفعلها، والتأكد من حسن استخدام الموارد المادية والبشرية في المنظمة والحد من الإسراف، وضمان اتخاذ القرارات السليمة على مختلف المستويات الإدارية، وتنفيذ هذه القرارات بأفضل صورة، والوقوف على المشكلات والمقبات التي تعترض انسياب العمل التنفيذي، والعمل على توفير بدائل أساليب حديثة لحله، والتأكد من أن المستويات الإدارية العليا في المنظمة على إلمام كاف بما

يجري من أعمال في المستويات الإدارية الأخرى للمؤسسة، والعمل على تقوية إطار السيطرة والشفافية والمسئولية (جونز، ٢٠٠٦، ٨٨)، (Noble & Alpert 2005, 299)

المواصفات السابقة

مراجعة للأدبيات التي تناولت إدارة الأداء يتم عرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة تباعاً لأقدمية نشرها على النحو التالي:

أظهرت دراسة هوفيش وسوهلر (Hughes, & Sohlser, 1992, 42-56) أن إدارة الأداء يمكن تطبيقها في المنظمات التربوية، وأن مستوى تطبيقها أقل من المستوى المطلوب، وأن الأنظمة السائدة في المنظمات التربوية تحد من فاعلية تطبيق إدارة الأداء بالشكل الذي يحقق أفضل النتائج، وأن تطبيق إدارة الأداء يحقق الميزة التنافسية، فهي تشعر الموظفين بمسؤوليتهم تجاه تحقيق رضا المستفيدين ورفع كفاءة الأداء، وزيادة فاعلية الأنظمة الإدارية والمالية، والتأكيد على حاجات الموظفين من خلال الاهتمام بنظام العنقبات والتدريب والتطوير.

وخلصت دراسة ديفيس (Davis, 1995, 13 - 18) إلى أن إدارة الأداء تتميز بالنظرة الشمولية فيما يتعلق بإدارة شؤون الموظفين من خلال مجموعة الأنشطة، التي تتعلق بالتوظيف واستقطاب الموظفين واختيارهم وتدريبهم وتحفيزهم وتطويرهم ومراجعة أدائهم،

إنجاز الأعمال التي تستند إليهم والحكم على سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل وعلى مدى التطور في أدائهم، والتدريب؛ لمساعدة الموظفين على التطور وعلى الوصول إلى أقصى طاقة لهم، والتحفيز المستمر للموظفين بما يضمن تحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي والولاء والانتماء لدى الموظفين مما يدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم للاستغلال الأمثل للموارد البشرية المتاحة.

وأظهرت دراسة لونا بوكرو (Lonabocker, 2000) (22 - 17) أن إدارة الأداء أداة فاعلة في تطبيق نظام في الحوافز وتقييم أداء الموظفين وتعامل مع العناصر البشرية على أساس أنه أصول استثمارية يجب تحفيزها بفعالية وكفاءة إذا أرادت المنظمة أن تحقق مردوداً جيداً في الأمد الطويل في زيادة الإنتاجية وتجاوز الأداء، وذلك بوضع سياسات جديدة ومتطورة لتحديد الأجور: بتحديداتها على أساس ما يقدّر الموظفون على أدائه من أعمال وليس على أساس ما يؤدونه فعلاً تشجيعاً لهم على تعلم مهارات جديدة باستمرار والإلمام بخبرات متعددة، الأمر الذي يوفر للإدارة درجة أكبر من المرونة في إدارة الموارد البشرية، كذلك تطبيق سياسة المكافآت الجماعية كدلالة على أهمية فريق العمل لبعض الأعمال المرتبطة ببعضها، إلى جانب أنشطة مرتبة للميزات الإضافية كمناسبات التقاعد وما يحقق الأمن والأمان الوظيفي والمادي للموظفين، والمساهمة في رفع الروح المعنوية لهم وزيادة إنتاجهم.

بفرض تحقيق أهداف المنظمة والأهداف الخاصة بهم، واستندت دراسة ريتسكي وبارتش (Bartsch) (22 - 18, 1996, & Ropinski) أن إدارة الأداء تؤدي إلى أداء أفضل بتحليل ووصف المهام الوظيفية بتوضيح الوظيفة وما يتم القيام به من خلالها، وإيجاد نوع من الفهم بذلك وتوصيله إلى الموظفين، وأن تحليل المهام الوظيفية يساعد المنظمة في تخطيط الموارد البشرية، والاختيار، وتقييم الوظائف، والتدريب والتطوير، وإعادة تصميم الوظائف، وإدارة الأداء، والمحافظة على حقوق الموظفين.

وبينت دراسة غلي (Gilley, 2000, 87 - 105) أن عناصر نظام إدارة الأداء تتمثل في: الإدارة الاستراتيجية والتي تقوم على الفعاليات والتخطيط التي تضعها المنظمة على المدى البعيد، بما يكتفل تحقيق التلاؤم بين المنظمة ورسالتها، وبين الرسالة والبيئة المحيطة بها بطريقة فاعلة، ومبادرات الأداء المتميز؛ والتي تهتم بالمجهودات الذاتية والشخصية التي يجب أن يبذلها الموظفون لتطوير المنظمة وتحسين أدائهم واقتراح الأفكار الإبداعية، ومستويات الوظيفة وتحديد المستويات المختلفة لأداء المهام والواجبات والتأجيل المستهدفة؛ حيث يتم تحديد مستويات الأداء في ضوء المعرفة والمهارات المطلوبة في كل مستوى وتحديد درجة التمهيد أو الصعوبة في أداء المهام المطلوبة، وتحديد الصلاحيات والسلطة اللازمة للأداء في المستوى المحدد، ومراجعة الأداء: بقياس مدى مساهمة الموظفين في

في حين بينت دراسة ستوري (Storey, 2002, 338-321) أن تطبيق إدارة الأداء عادة ما يكون أقل من التوقعات لأن تطبيق إدارة الأداء بطريقة فعالة يتطلب اتسام المنظمات بهياكل تنظيمية مرنة، وأن يكون لديها تسلسل أقل نسبياً من الوظائف حتى تتمكن من البقاء والاستمرار، وتحسين بيئة العمل المادية، وتوفير أساليب القيادة الفعالة.

وأوضحت دراسة وينغروف (Wingrove, 2002, 33-38) أن النموذج الوصفي لإدارة الأداء يمثل في الإدارة الاستراتيجية للمستقبل على المدى البعيد، الذي يتطلب من المنظمة أن تصمم رسائلها، وتحدد غاياتها وأهدافها، وكيفية التعامل مع البيئة الداخلية والخارجية، ومعرفة القصر والمخاطر المحيطة بها، وإدارة الموارد البشرية المتعلقة بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة عمليات اختيار، وتعيين، وتنمية، ومكافأة، باعتبار الموارد البشرية أساساً قوياً للقوة الاقتصادية وذلك بقدرتها على الإدارة الفعالة وعلى الأداء الجاد للثمر للموظفين، ولتعزيز القيمة المضافة والحصول على الأفراد الأكفاء للعمل في مختلف الوظائف، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة، والحصول على أفضل فرص عمل ممكنة مع إتاحة فرص التقدم والترقي. كما بينت أن الإدارة الإستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية تعتبر تحديات في قياس نجاح الموظفين في المنظمة، وأن استخدامهما في

وكذلك تقويم الموظفين يهدف على تحليل الوظائف في تحديد المعايير والأسس الموضوعية لتقييم أداء الموظفين، وذلك من خلال مقارنة ما هو مفترض أدائه بالأداء الفعلي للموظف للحكم على مستوى أدائه الوظيفي.

وبينت دراسة ميلار وآخرون (Miller & others, 2001, 81-73) أن أسلوب تطبيق إدارة الأداء يزود المنظمات التربوية بالنتائج المعين على تطوير واستعمال نماذج إدارة الأداء الفعالة والتي تتميز بالشمول المتمثلة بالإدارة الاستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية، والمالية، والتحفيز، وتوفير بيئة العمل المناسبة، والمتابعة، والتحسين المستمر للموظفين، وأن مستوى تطبيق إدارة الأداء في المنظمات التربوية أقل من المستوى المطلوب.

وتناولت دراسة لوفتنيكر وفينك (Longenecker & Fink, 2001, 7-18) إدارة الأداء في المنظمات السريعة التغير. وبينت عدم التكافؤ بين معايير إدارة الأداء وأنظمة المنظمات، وأن إدارة الأداء تعمل على مواجهة التحديات التي تتعرض لها منظمات الأعمال والمتمثلة في: التسارع التكنولوجي، والتسويق في البيئة الخارجية، وتدهيم المركز التنافسي، وتخصيص الموارد والإمكانات بطريقة فعالة، وأن من معوقات تطبيق إدارة الأداء قلة الكوادر المدربة، والانتقال إلى نظام حاد للحوافز، والمركزية في اتخاذ القرارات، وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء.

(89 - 75, 2003, Haynes & others) آثار تطبيق إدارة الأداء ومفوقات التطبيق، فإدارة الإدارة أداة فاعلة لرسم السياسات والبرامج، وتنمية مشاركة الموظفين، وتعزيز العلاقات والسلطات والمسؤوليات، وأن إدارة الأداء تواجهها مفوقات تشمل في: مقاومة الموظفين لتطبيقها، وتعهد المستويات الإدارية، وعدم وجود اتصالات فاعلة، والازدواجية في تأدية الوظائف وعدم التنسيق، وعدم مرونة إجراءات تنفيذ الأعمال.

وأظهرت دراسة فيتزجيرالد وآخرين (Fitzgerald, 105 - 91, 2003, & others) أهمية تطبيق إدارة الأداء في تقييم الموظفين للتخلص من البيروقراطية، فبعد تعيين الموظفين في الوظائف المناسبة لقدراتهم تبرز الحاجة إلى تقييم أدائهم وتحديد مدى كفاءتهم في أداء أعمالهم، والذي يقوم على التقييم الدوري لأداء الموظفين، والأخذ في الاعتبار كلاً من الأداء الحالي للموظفين وقدراتهم المستقبلية.

وبينت دراسة فرانزين (Franzsen, 131 - 138, 2003) أن التحول إلى مجتمع المعرفة أظهر كثيراً من القيم التي تظهر الدرجات المختلفة في المنظمات الحديثة تتضمن بقوة على طريق العمل والتعاون واستخدام مبدأ الشورى في مكان العمل وإنصاف وعدالة في علاقات العمل، ولابد من تنشئ ثقافات جديدة من خلال القيادة والإستراتيجيات الفاعلة والالتزام بتطبيق إدارة الأداء، كما بينت أن أنظمة التعليم لا تتوافق مع محوسات إدارة الأداء، وأن هناك صعوبات تواجه

المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب. كما بينت أن هناك تأثيراً متبادلاً بين مكونات النموذج الوصفي لإدارة الأداء.

وأوضحت دراسة كوشنك (Kuchinka, 179 - 96, 2002) أن إدارة الموارد البشرية كأسلوب من أساليب إدارة الأداء يقوم على استقطاب الكفاءات البشرية من الموظفين وتدريبها وتحفيزها مما يؤثر إيجاباً على تمكين المنظمات من تقديم إنتاجها وخدماتها بكفاءة عالية، وزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق الذات عند الموظفين بأكبر قدر، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والحفاظ على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة.

وأظهرت دراسة غليسون وهامبسن (Gleeson, 511 - 499, 2003, & Hushenda) تأثير إدارة الأداء وأنها تعضيف قيمة إلى العمل، وتؤدي إلى إنجاز العمل بشكل صحيح وتطوير الموظفين، وتزهد من فهم الموظفين لوظائفهم، واكتشاف الأخطاء مبكراً.

وتوصلت دراسة جنيس ولوماس (Jennings & Lomas, 369 - 383, 2003) إلى أن نظم إدارة الأداء تؤثر على أداء القادة إيجاباً بمساعيهم على توزيع الأهداف على الوحدات، وتنمية قدرات الموظفين في المشاركة في حل المشكلات، وتعزيز الممارس الرقابية على أداء الموظفين، وتحفيز الموظفين في اتجاه تحقيق الأهداف، والارتباط بين المنظمة والبيئة الخارجية.

كما بينت دراسة هاينس وآخرين

المالية، وأن إدارة الأداء حافز للمنظمات لتطوير وتجديد جهودهم وتحقيق الميزة التنافسية والاستفادة من الفرص، واستخدام مجموعة التقنيات النوعية والكمية. وأظهرت دراسة بريد ورايت (Bryde, & Wright, 2007, 5 – 55) أن تطبيق إدارة الأداء يتطلب هياكل تنظيمية مرنة، وتوفير نظام فاعل لإدارة المعلومات، واستخدام التخطيط الاستراتيجي. كما بينت أن تطبيق إدارة الأداء في المنظمات ضرورة ملحة وحتمية، فهي تؤدي إلى اختصار الوقت والجهد والتكلفة وتعمل على جودة الأداء.

وأوضحت دراسة أوكيش (Oakes, 2007, 3 – 50) أن تطبيق إدارة الأداء في المنظمات يعد ضرورة تقتضي إلزام الموظفين بالقيمة المحسوسة لتطبيقاتها وأن من خطوات تطبيق إدارة الأداء التخطيط الاستراتيجي، والتدريب، ومراجعة الأداء والأهداف، والربط بين الوظيفة والمهارات اللازمة لتأديتها.

واستجبت دراسة لشيرود وآخرين (Tisherwood & others, 2007, 71 – 81) أن إدارة الأداء أداة فاعلة في التحفيز والتطوير وأن تطبيقها يتطلب بناء نظام معلوماتي محثي فاعل، وثقافة تنظيمية تتيح المشاركة للموظفين، وقيادة عليا ذات كفاءة، والتخلص من البيروقراطية.

وتناولت دراسة موديل وآخرين (Modell & others, 2007, 453 – 475) الحساسية الإدارية كمنصر من عناصر نظام إدارة الأداء بتطبيق الرقابة على أداء

التطبيق تتمثل في: صعوبة قياس البراعة وتطوير دليل الأنظمة والإجراءات للأداء الأكاديمي.

وبينت دراسة كرافورد وإيرلي (Crawford & Earley, 2004, 377 – 389) أن ممارسة القيادة لإدارة الأداء يؤدي إلى تطوير العمل الإداري من منظور متكامل وتوضيح الرؤية والعمل بروح الفريق، وضمان الالتزام بالأهداف، واختيار الإجراءات التنفيذية التي تتسم بالمرونة، وتسهيل التعاون بين الموظفين من خلال القضاء على الازدواجية في توزيع المهام.

وبينت دراسة كريكلو (Kreklow, 2006, 94 – 97) أن من مبادئ إدارة الأداء التخطيط الاستراتيجي، وإجراء الأداء للتطوير، والتحسين المستمر، وإدارة الموارد المالية، وأن مبادئ إدارة الأداء متشابهة، وأن إدارة الأداء تساعد في المراقبة والتتبع والتحليل، وتوجيه أهداف المنظمة، وتحقيق رضا المستفيدين.

وأكدت دراسة نير (Nair, 2006, 948 – 975) على وجود علاقة طردية إيجابية بين ممارسات إدارة الأداء والأداء المتميز، وتنتاج تطوير الإدارة.

وأوضحت دراسة متشجين وكوكس (Meschian & Cokins, 2006, 28 – 30) أن مفهوم إدارة الأداء مفهوم واسع يشمل توجيه الأداء في الاتجاه الصحيح، وأن من معايير إدارة الأداء التخطيط الاستراتيجي الذي يقوم على رؤية واضحة، والتركيز على استخدام تقنية المعلومات، والتركيز على الإدارة

ودراسة فيتزجيرالد وآخرون ، (Fitzgerald & others, 2003)، ودراسة كراوفورد وإيرلي (Crawford & Barley, 2004).

وقد ركزت بعض الدراسات على تناول أهمية ومعوقات تطبيق إدارة الأداء كدراسة لوفنتيكر وفينك (Longenecker & Fink, 2001)، ودراسة هاينس وآخرين (Haynes & others, 2003)، ودراسة فرانزين (Franzen, 2003)، وتناولت بعض الدراسات متطلبات تطبيق إدارة الأداء كدراسة ستوري (Storey, 2002)، ودراسة بريد وإرايت (Bryde, & Wright, 2007)، ودراسة اشيرود وآخرين (Isherwood & others, 2007).

وتناولت دراسة نير (Nair, 2006) إبراز وجود علاقة بين تطبيق إدارة الأداء ومتغير التميز والتطوير في الأداء. في حين تناولت بعض الدراسات معايير مكونات إدارة الأداء كدراسة ديفس (Davis, 1995)، ودراسة غلي (Gilley, 2000)، ودراسة ميلار وآخرين (Miller & others, 2001)، ودراسة وينغروف (Wingrove, 2002)، ودراسة كريكلو (Kreklow, 2006)، ودراسة متشجين وكوكس (Mestchian & Collins, 2006)، واتصرت دراسة موديل وآخرين (Modell & others, 2007) على المحاسبة كمقياس من معايير إدارة الأداء وجمعت دراسة لوناوكر (Onaboccker, 2000) بين تناول أهمية التطبيق والمكونات. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت معايير مكونات إدارة الأداء غير

الموظفين وسلوكياتهم، ولتحص تطور ممارسة إدارة الأداء وأنها تؤدي إلى المرونة وأن من معوقات إدارة الأداء تعارض مبادرات الإصلاح في المنظمات وعدم تنسيقها مع بعضها البعض.

ويثبت دراسة سترين (84 – 67, 2009, Strain) أن إدارة الأداء مطلب رئيس للمنظمة الفاعلية ومن متطلبات تطبيق متطلبات إدارة الأداء، دهم القناعات العليا، ونشر ثقافة إدارة الأداء، وتأهيل الكوادر البشرية، وتعزيز البنية التحتية للاتصالات، وإعادة هيكلية البناء التنظيمي.

– التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات يتضح أن هناك أوجه تشابه واختلاف فيما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يظهر في:

– موضوع الدراسة:

تتفق الدراسات السابقة والدراسات الحالية من حيث مجال موضوعها وهو إدارة الأداء إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع حيث ركزت بعض الدراسات على أهمية تطبيق إدارة الأداء كدراسة هوفيش وسوهلر (Hughes, & Sohler, 1992)، ودراسة ينسكي وبارتش (Bartsch, & Repinski, 1996)، ودراسة نابوكر (Lonaboccker, 2000)، ودراسة كوشنك (Kuchinka, 2002)، ودراسة غليسون وهابنس (Gleeson & Hwabenda, 2003)، ودراسة جيمس ولوماس (Jennings & Lomas, 2003).

الأداء وتكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها، وأهميتها، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث الجاهات، والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقاييس تساريج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية.

المنهج وإجراءات الدراسة الميدانية

— منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جمعت الدراسة بين نوعين من المناهج: المنهج الكمي والنوعي على النحو التالي:

أ — المنهج الوصفي المسحي

أُستُخدمَ للاطلاع لهذه الدراسة، لأنه يهتم بتوفير أوصاف دقيقة عن الظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات، ووصف الطرق المستخدمة. كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج، وتفسيرها في عبارات واضحة؛ لاستخلاص تعميمات ذات مغزى (عبدس: ١٩٩٧؛ ١٨٥). تؤدي إلى الإفادة منها في مجال تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم وتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

— دراسة نظرية في الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع ومقاييس مكونات إدارة الأداء للأجهزة الحكومية.

— دراسة ميدانية بإعداد مقاييس معياري من مكونات إدارة الأداء لتشخيص الواقع بموضوعية.

أن هذه الدراسة استعملت النموذج الذي يتصف بالنظرة الشمولية لكل عناصر إدارة الأداء وجمعت في دراستها بين الجوانب النظرية والتطبيقية في حين أن الدراسات السابقة انحصرت كل منها على بعض مكونات معايير إدارة الأداء كما أنها انحصرت في تناولها على الجوانب النظرية.

— الهيئة الطاقية

أُجريت جميع الدراسات السابقة في بيئات أجنبية في حين أن الدراسة الحالية أُجريت في المملكة العربية السعودية.

— المنهج والطريقة

اعتمدت الدراسات السابقة في أديتها على الكتب والدراسات والوثائق معتدلة على المنهج الوثائقي (الكتبي) في حين جمعت الدراسة الحالية بين المنهج الكمي (الوصفي المسحي) والمنهج النوعي (الملاحظة المباشرة).

— أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية

أفادت الدراسات السابقة للدراسة الحالية من حيث إنها حققت ما يلي: أوضحت متطلبات تطبيق إدارة الأداء الفاعلة، وبينت الأفكار الإيجابية المتوقعة من تطبيق إدارة الأداء، والمعوقات التي قد تحول دون توافر للعوامل الفاعلة لإدارة الأداء. كما أوضحت بأنه لا يوجد نموذج موحد لتطبيقات إدارة الأداء، وإنما تختلف الأساليب باختلافات البيئات الثقافية، والإمكانيات المتاحة وبشيرة. كما ساهم الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات؛ في تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية عن تطبيقات إدارة

ب - المنهج النوعي: الإثنوجرافيك (الحلقي):

الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات بمعنى البحث عن الحقيقة من أفواه الأفراد أو من الوثائق ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث ثم تحليلها وتفسيرها (عباس، ٥٥، ٢٠٠٩). ولتحقيق ذلك تمت عملية جمع البيانات باستخدام الملاحظة غير المباشرة: حيث تم مراجعة وقصص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء مجال الدراسة الحالية.

- مجتمع وعينة الدراسة:

طبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي الذي تألف من (٧٨٠) فرد من القياديين والقياديات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمناطق التعليمية في كل من: الرياض، المدينة، المنورة، العلم، تبوك، أبها. الذي تم تحليله في ضوء الهيكل التنظيمي

للإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق لعام ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ) منهم (١٥٠) من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم المستولة عن تعليم البنين و(١٣٠) من القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم المستولة عن تعليم البنات، واستجاب منهم بعد الفأقد واستبعاد الاستبيانات الغير صالحة للاستخدام (٢٢١) فقرة بنسبة (٧٩٪) من المجتمع الأصلي للدراسة منهم (١٢٠) من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين بنسبة (٨٠٪) من المجتمع الأصلي للدراسة و(١٠١) من القيادات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنات بنسبة (٧٨٪) من المجتمع الأصلي للدراسة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لخصائص المجتمع على النحو التالي:

الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالملكـة العربية السعودية تبعاً للفرع، للمكان الجغرافي، للمسمى الوظيفي، الإحصاء الفردي، الخيرة العملية، الفترات التدريبية في مجال العمل الإداري ٢٠٢١ = ٢٠٢٠

البيان	الفترة	العدد	النسبة المئوية
الفرع	ذكر (بنين)	١٣٠	٢٥٤,٣
	إناث (بنات)	١٠١	٢٤٥,٧
	رياض	٤٢	٢١٩,٠
	مدينة المنورة	٤٦	٢٢٠,٨
	العلم	٤٣	٢١٩,٥
المكان الجغرافي (الإدارات التعليمية بالمناطق)	تبوك	٤٥	٢٢٠,٤
	أبها	٤٥	٢٢٠,٤
	كلية مرسطة	١١	٢٥,٠
	جاسم	١٤٩	٢٦٧,٤
	مستقر	١٨	٢٨,١
المسمى الوظيفي	مستقر	٧٣	٢١٠,٤
	مستقر	٢٠	٢٩,١
	مستقر	٢٠	٢٩,١

تابع الجدول رقم (١).

البيانات	النسبة	العدد	النسبة المئوية
الإعداد التربوي	تربوي	١٣٠	٪٥٨,٨
	غير تربوي	٦٩	٪٣١,٢
	لم يحددوا	٣٢	٪١٠,٠
الخبرة العملية	خبرة قصيرة من (١ إلى أقل من ٥) سنوات	٩٥	٪٤١,٨
	خبرة متوسطة من (٦ إلى أقل من ١٠) سنوات	٨	٪٣,٦
	خبرة طويلة (أكثر من ١٠) سنوات	١٨١	٪٨١,٩
	لم يحددوا	٦٧	٪٢٧,٧
المؤهلات العلمية	حاصلين على مؤهلات أكاديمية	١٠٤	٪٤٧,١
	غير حاصلين على مؤهلات أكاديمية	١٠٢	٪٤٦,٢
	لم يحددوا	٩٥	٪٤١,٨

الماجستير نسبة ٨,١٪، الحاصلين على درجة الدكتوراه نسبة ١٠,٤٪. أما الذين لم يجيبوا عن تحديد المستوى العلمي فبلغت نسبتهم ٩,١٪.

- أن أفراد عينة مجتمع الدراسة الحاصلين على إعداد تربوي بلغت نسبتهم ٥٨,٨٪ في حين بلغت نسبة غير الحاصلين على إعداد تربوي ٣١,٢٪. أما الذين لم يجيبوا عن تحديد للأهل الدراسي فبلغت نسبتهم ١٠,٠٪.

- أن خبرة أفراد مجتمع الدراسة تتراوح ما بين (١ - أكثر من ١٠) سنوات، وأن أكبر نسبة من أفراد الدراسة من فئة الخبرة العملية الطويلة (أكثر من ١٠) سنوات بنسبة ٨١,٩٪، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (١ إلى أقل من ٥) سنوات بنسبة ٦,٨٪، يليها الخبرة العملية المتوسطة (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات بنسبة ٣,٦٪. أما الذين لم يجيبوا عن تحديد الخبرة العملية في مجال عملهم فبلغت نسبتهم ٢٧,٧٪.

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

- أن أكبر نسبة من أفراد مجتمع الدراسة القياديين الإداريين من المذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسؤولة عن تعليم البنين، حيث بلغت نسبتهم ٥٤,٣٪. في حين بلغت نسبة القياديين الإداريين من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسؤولة عن تعليم البنات ٤٥,٧٪.
- أن نسبة أفراد مجتمع الدراسة في المدينة المنورة بلغت ٢٠,٨٪، ثم تبوك بنسبة ٢٠,٤٪، وأبها التي حصلت على نفس النسبة ٢٠,٤٪، ثم الغمام بنسبة ١٩,٥٪، ثم الرياض بنسبة ١٩,٠٪، على التوالي.
- أن أفراد مجتمع الدراسة ينقسمون من حيث المستوى العلمي إلى أربعة مستويات: الحاصلين على شهادة الكلية المتوسطة بنسبة ٥,٠٪، الحاصلين على الشهادة الجامعية بنسبة ٦٧,٤٪، الحاصلين على درجة

- أن أفراد عينة مجتمع الدراسة الحاصلين على دورات تدريبية بلغت نسبتهم ٤٧,١% في حين بلغت نسبة غير الحاصلين على دورات تدريبية ٣١,٢%. بينما بلغت نسبة الذين لم يهيئوا عن تحديد الحصول على دورات تدريبية ٦,٨%.

وتم التعامل مع متغيري النوع (الذكر، أنثى) والمكان الجغرافي إحصائياً لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لهذين المتغيرين لإبراز مدى تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المستولة عن البنين والبنات كل على حدة وكذلك في كل إدارة من إدارات التربية والتعليم في المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية.

- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع المعلومات على الأدوات التالية:

١ - الاستبانة:

تم اتباع الخطوات التالية في تصميم استبانة الدراسة لتصبح صالحة للاستخدام:

- لتحديد هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى معرفة معلومات عامة عن: النوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري. ومعرفة إجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة

للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

- البناء المنهجي للاستبانة: تم البناء المنهجي لاستبانة الدراسة عن طريق القيام بالاطلاع على الأدب التربوي المتوافر في مجال إدارة الأداء، ومعايير قياس الأداء المتميز. وقد تألفت الاستبانة في صورتها المبدئية من ١٢٥ عبارة موزعة على سبعة مجالات هي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساهمة والمشاركة.

- صدق الاستبانة Validity: يُفصّلُ بصدق الاستبانة: أن تقيس ما أُريدت من أجل قياسه فعلاً، أي تقيس الوظيفة التي أعدت للقياس، ولا تقيس شيئاً مختلفاً عنها (المنزي، ١٦٥: ١٩٩٩) وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

- الصدق الظاهري Validity Face (آراء

المحكمين): لتحقيق صدق الاستبانة ومدى ملائمتها وصلاحيتها لغايات الدراسة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم ١٠ محكمين، استجاب منهم ٨ محكمين؛ لمعرفة آرائهم حول مناسبة العبارة للمجال والقشة للمرونة عليهم (القياسيين والقياسيات) في الإدارات العامة للتربية والتعليم، ووضوح صياغتها، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة، وكتابة أي اقتراح حول الاستبانة بصيغة عامة. وقد أثيرت نسبة ٨٠% من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية العبارة، وفي

الجدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط لكل مكون من مكونات إدارة الأداء بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة لتجديد لبقا $\alpha = 0.70$.

مدى توافق معايير مكونات إدارة الأداء			إدارة الأداء
الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	قيمة p	
0.00	0.94	0.001	الإدارة الإستراتيجية
0.00	0.99	0.001	إدارة الموارد المالية
0.00	0.98	0.001	إدارة شؤون الموظفين
0.00	0.95	0.001	ممارسات الأداء لتفسير المواقف
0.00	0.97	0.001	نظم وتقييمات للموظفين
0.00	0.98	0.001	خدمة المستفيدين كمتابعة للعمل
0.00	0.95	0.001	نظام المساهمة والمشاركة
0.00	0.97	0.001	المؤشرات لقياس الأداء

ومن هنا يتضح أن معامل ارتباط الاستبانة يُعدُّ من الوجهة الإحصائية عاليًا بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية عالية، مما جعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

— الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

— الجزء الأول: تكون من معلومات عامة عما يلي: التنوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي (للمناطق التعليمية)، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري.

— الجزء الثاني: اشتمل على المعلومات الأساسية للدراسة. وهو مكون من ١٠٨ عبارة موزعة

منه نتائج آراء المحكمين تم تبويب العبارات التي اتفق المحكمون على اتقانها لكل مجال، وحذف العبارات المكررة، وتحليل صياغة بعض العبارات.

— صديق المحسوس Content Validity: للتأكد من تمثيل مجالات وعبارات الاستبانة للمحتوى المراد قياسه تم حساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل مجال والمجالات الفرعية الأخرى المكونة للاستبانة، وذلك بتطبيق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، حيث اتضح أن قيم معاملات الارتباط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١، مما يؤكد تمثيل العبارات للموضوع الذي صُممت من أجله، واتكأ العبارات للمجال الذي صُممت فيه.

— ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة — تعطي نفس النتائج ما إذا طُبقت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة — تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث تم توزيع الاستبانة على (٢٠) من القياديين الإداريين وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين بحصوله من القيمة الثابتة وفقًا لمعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، فكانت قيمة معامل الارتباط لمكونات إدارة الأداء ٠.٩٧ عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، أما قيمة معامل الارتباط لكل مكون من مكونات إدارة الأداء فبلغت على النحو التالي: (انظر الجدول رقم ٢):

على سبعة مجالات هي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هنمنة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساهمة والمحاسبة:

"النظر الملحق رقم (١)"

٢ - الملاحظة هو المباشرة:

حيث تم مراجعة وقصص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء مجال الدراسة الحالية حيث تم مراجعة الوثائق الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي من حيث الرؤيا، والرسالة، والقيم، وتحليل البيئة الداخلية (ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، للموارد) والبيئة الخارجية (متغيرات العصر، التهيكلات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والتشريعية والثقافية) والوثائق الخاصة بإدارة الموارد المالية من حيث (كيفية تحديد الاحتياجات المالية، وإعداد الموازنات، ومدى الالتزام بإعداد الموازنات، وخطط التدقيق، ومستوى تنفيذ الموازنة، ونظام التقارير المالية) والوثائق الخاصة بإدارة الموارد البشرية من حيث (سياسة التوظيف ومحتوى برامج التدريب والتطوير، وسياسة الحوافز، وتقييم ومراجعة أداء الموظفين)، ومراجعة بعض تقارير الأداء الوظيفي للموظفين لتحديد مبادرات الأداء المتميز للموظفين من حيث (الأداء والإنجاز، لمبادأة والإبداع، التعاون والالتزام الوظيفي، للمشاركة وتحمل المسؤولية)، والوثائق الخاصة باستخدام نظم وتقنيات المعلومات من حيث (للكونات المادية والبرامج، والبنية

الانتحية، والإمكانيات البشرية)، والوثائق الخاصة باللوائح والأنظمة للنظمة للإجراءات التنفيذية للعمل من حيث (وصف الخدمات، والنظم التي تحكم أداء العمل، صياغة اللوائح والأنظمة، إجراءات تنفيذ الخدمات، متطلبات الحصول على الخدمات، تصميم إجراءات الخدمة، توفير الأدلة الإرشادية)، والوثائق التنظيمية والتشريعية الخاصة بنظام المحاسبة والمساهمة من حيث (تحديد نطاق المسؤولية والصلاحيات، تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وسائل الرقابة الخارجية، الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم، معايير متبعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم).

— جمع للمعلومات:

اتبعت الخطوات التالية لجمع المعلومات اللازمة للدراسة وهي:

الحصول على موافقة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة للتطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم على تطبيق الاستبانة في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات في كل من الرياض، المدينة المنورة، الدمام، تبوك، أبها.

— توزيع استبانات الدراسة بمسائدة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة للتطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم. وقد استغرق التوزيع والجمع ستين يوماً، وقد تمت مراعاة القواعد التالية أثناء التوزيع: توضيح الفرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عليها، وأهمية التعاون في دقة تدوين الإجابة.

باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (الإصدار الرابع عشر)، حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات، وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بتوافر معايير مكونات إدارة الأداء القيم الرقمية التالية: تتوافر بدرجة كبيرة جداً ٥ درجات، تتوافر بدرجة كبيرة ٤ درجات، تتوافر بدرجة متوسطة ٣ درجات، تتوافر بدرجة ضعيفة ٢ درجة، تتوافر بدرجة ضعيفة جداً ١ درجة. وتم إعطاء رموز معينة للمعلومات العامة عن أفراد مجتمع الدراسة وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمكونات إدارة الأداء، والمعلومات العامة عن أفراد مجتمع الدراسة: النوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، والمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري. وقد كانت الدلالة الإحصائية المختارة لجميع الاختبارات ٠.٠٥.

وفي تحليل نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق تم الاعتماد على الأسلوب الاستقرائي الذي يعتمد على تسجيل الأفكار الجيدة والمواضيع والمفاهيم المستبعدة من مراجعة وتحليل الوثائق ومن ثم الموازنة بين المعلومات التي تم الحصول عليها وبين خيارات ونتائج استبانة الدراسة الحالية.

وليس ضرورياً ذكر الاسم، كما تم تحديد يوم وتاريخ تسليم الاستبانة في مدة لا تتجاوز ثلاثة أسابيع.

— تأمين أفضل إجراءات للتطبيق، حيث وضعت استبانة كل فرد من أفراد هيئة الدراسة في مظهر خاص بها، وطلب تغليف المظروف بعد الانتهاء للحصول على إجابات صريحة.

وبعد جمع الاستبانة تم مراجعتها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام بمراعاة المستجيبين لتعليماتها وهي: الإجابة على كامل الاستبانة بدقة، ووضع إجابة واحدة فقط في معيار تدرج الإجابات، حيث بلغ عدد الاستبانة المعلقة والصالحة للاستخدام ٢٢١ استبانة بنسبة ٧٩٪.

— الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار انتماء T-test في حالة وجود مجموعتين في المتغيرات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي A one way Analysis of Variance في حالة وجود أكثر من مجموعتين في المتغيرات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، ومعامل ارتباط ثبات الاستبانة، وصدق المحتوى.

— تحليل المعلومات:

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها، تم تحليل معلومات الدراسة شخصياً

- إجابة ومناقشة أسئلة الدراسة:

- الإجابة على السؤال الأول الرئيس:

ما مدى توافق معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للبرية والتعليم المستولة عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟ (انظر الجدول رقم (٣)).

الجدول رقم (٣) تم لغرضات الحماية والإحتراف للهيئات الإدارية القيادات الإدارية حول مدى توافق معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للبرية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية

هيئة الدراسة ٢٠١٩ - ٢٠٢٠			إدارة الأداء
الترتيب	الحسابي المتوسط	النسب المئوية	
١	٣,٩٦	٠,٧٦	الإدارة لإستراتيجية
٢	٣,٣٥	٠,٨٠	إدارة الأفراد للأثر
٣	٢,٩٧	٠,٨٦	إدارة موارد البشرية
٤	٣,٠١	٠,٩٨	مبادرات الأداء لخدمة المستفيدين
٥	٣,١٦	٠,٩٠	نظم وتقنيات للمعلومات
٦	٣,١٣	٠,٩٧	خدمة الإنترنت للخدمة للمستفيدين
٧	٣,٣٣	٠,٩٧	نظام المساهمة والمشاركة
٨	٣,١٤	٠,٧٠	لغرضات العام لإدارة الأداء

* - لغرضات إحصائية للتحليلات من ٣,٥ - ٣,٠ (التي) تمثل بدرجة عالية

- لغرضات إحصائية للتحليلات من ٣,٥ - ٣,٠ (التي) تمثل بدرجة متوسطة

- لغرضات إحصائية للتحليلات من ٣,٥ - ٣,٠ (التي) تمثل بدرجة منخفضة

يتضح من الجدول رقم (٣) : أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافق معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للبرية والتعليم

للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,١٤). وأن المتوسطات الحسابية لتوافق كل مكون من مكونات إدارة الأداء تراوحت ما بين (٣,٣٥ - ٢,٩٦) وهذا يدل على إدارة الأداء وكل مكون من مكوناتها يتوافق في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى أن تعهد والتزام القيادات الإدارية بتطبيق إدارة الأداء لتحقيق الميزة التنافسية ، ونشر ثقافة الأداء المتميز ، وإحساس الموظفين بمسئوليتهم في رفع كفاءة الأداء ، والرضا والولاء والانتماء للمنظمة ليس بالقدر الكافي ، كما قد يرجع إلى قلة توافر الكوادر المدربة ، وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء ، وعدم توافر نظام فاعل لإدارة المعلومات ، وضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات ، والاعتماد على أنظمة ثقافة لا تتيح المشاركة بالمستوى المطلوب ، ووجود هيكل تنظيمية معقدة تعتمد على البيروقراطية ، والروتين ، وتمدد المستويات الإدارية ، واختصار نظام عادل للمحافز ، وعدم مرونة الاتصال وإجراءات العمل ، والأزدواجية في تأدية الوظائف وعدم تحديد معايير للوظائف ، والقيادة الإدارية غير الفاعلة. ويتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هوفش وسوهر (Hughes, & Sohler, 1992) التي بينت أن الأنظمة السائدة في المنظمات التربوية تحد من فاعلية تطبيق إدارة الأداء بالشكل الذي يحقق أفضل النتائج ، ودراسة ميلار وآخرون (Miller & others, 2001) التي أثبتت أن مستوى تطبيق إدارة الأداء في المنظمات

(٣,١٦) ودرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الرابعة
متبعة الإجراءات التنفيذية للعمل بمتوسط حسابي
(٣,١٣) ودرجة متوسطة. وظهر في المرتبة الخامسة
مصادر الأداء المتميز للموظفين بمتوسط حسابي
(٣,٠١) ودرجة متوسطة. وحصل على المرتبة
السابعة إدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (٢,٩٧)
ودرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الأخيرة السابعة
الإدارة الاستراتيجية بمتوسط (٢,٩٦) ودرجة
متوسطة.

— السؤال الفرعي الأول: ما مدى توافر معايير
أداء الإدارة الاستراتيجية في الإدارات العامة للفرقة
والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٤)).

التبوية أقل من المستوى المطلوب، ودراسة لونغنيدر
وفينك (Longenecker & Fink, 2001) التي بينت عدم
التكافؤ بين معايير إدارة الأداء وأنظمة المنظمات،
ودراسة ستوري (Storey, 2002) التي أثبتت أن تطبيق
إدارة الأداء أقل من الطموحات، ودراسة فرائزين
(Franzen, 2003) التي أظهرت أن أنظمة التعليم لا
تتوافق مع ممارسات إدارة الأداء.

كما يتضح من الجدول رقم (٣): أنه قد جاء في
المرتبة الأول من حيث درجة التوافق إدارة الموارد المالية
بمتوسط حسابي (٢,٣٥) ودرجة متوسطة، وظهر في
المرتبة الثانية نظام المساهمة والمشاركة بمتوسط حسابي
(٢,٣٣) ودرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة
استخدام نظم وتقنيات المعلومات بمتوسط حسابي

الجدول رقم (٤). قيم المتوسطات الحسابية والاحصائيات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء الإدارة الاستراتيجية في
الإدارات العامة للفرقة والتعليم للبنين والبنات متوازياً (٢٠١١م).

الترتيب	رقم المعيار	الإدارة الاستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١١	تحديد الأولويات وتحديد المسؤوليات	٣,٣٦	٠,٩٨
٢	٣	وضع رسالة وأهداف وخطط الإدارة العامة للفرقة والتعليم في ضوء الأهداف العامة للدولة.	٣,٢٤	٠,٩٨
٣	١٠	إعداد ما هو أفضل من خلال استمالة الظروف التي تشكل بها مجال العمل.	٣,٠٧	٠,٩٣
٤	١٧	تقديم الأداء بمراجعة التقييمات الجيدة وتحديد الإجراءات التصحيحية على المدى الطويل.	٣,٠٤	٠,٩٩
٥	٤	مشاركة الأقسام في تحديد الرسالة والأهداف.	٣,٠٢	٠,٩٨
٦	١٢	تحديد الخطوات الإجرائية لتحديد الخطط بأمر زمني.	٣,٠١	٠,٩٤
٧	١٨	الحصول على استعراض دوري من الأداء للفرقة ما حدث فعلاً بالمخطط.	٣,٠٠	٠,٩٨
٨	٦	تأكيد على إعداد الميزانية وأهداف وإمكانيات الفرقة والتعليم ورؤيتها بشكل متقارب.	٢,١٧	٠,٩٢
٩	١٣	توضيح مفهوم السلوك التي تتسم بها الموظفين من خلال تحديد الخطط.	٢,٩٦	٠,٩٤
١٠	١	تحديد الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها في ظل واحدة تتضمن الرؤية الاستراتيجية، والقيم الأساسية، والفكرية للخطة.	٢,٩٥	٠,٩٦
١١	٥	تحديد الرسالة والأهداف بما يتواءم مع الاستراتيجيات والسياسات.	٢,٩٢	٠,٩٦

تابع الجدول رقم (٤).

الترتيب	رقم المادة	الإدارة الإستراتيجية	الفرص	الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	١٦	معالجة تطبيق الخطأ بهيكل المخطط من الإلتزام ورفع الخطأ قبل وقوعه	٢,٩٠	٢,٩٣	٠,٩٣
١٣ م	١٩	وضع خطط لآلية المخطط باستخدام الزيادة للزيادة للمخطط	٢,٩٠	٢,٩٨	٠,٩٨
١٤	٨	تحليل البنية الخارجية (الاقتصادية، البشرية، التعليمية، الاجتماعية، والفرص التعليمية) للوزارة على قدرات الخطأ بصفة مستمرة لاستغلال الفرص في التطوير وتحسين العمليات التعليمية.	٢,٨٨	٢,٩٦	٠,٩٦
١٥	٧	الإعداد حتى توجد معلومات موزعة في إعداد المخطط.	٢,٧٧	٢,٩٨	٠,٩٨
١٦	٩	تحليل البنية الداخلية (الفكرية، الهيكلية، والفرص) لزيادة حركية الفرص والخطط لإصلاح المخطط في الأنظمة الإدارية والأداء وإعداد أساليب العمل الجديدة التي تؤدي إلى تحقيق العمل.	٢,٦٠	٢,٩٨	٠,٩٨
١٧	٧	تحليل الفرص والفرص الإستراتيجية إلى أهداف لآلية التعليم.	٢,٥١	٢,٩٤	٠,٩٤
١٨	١٥	الفرص بطن المخطط التي وضعت في الواقع.	٢,٥٠	٢,٩٩	٠,٩٩
١٩	١٤	تأثير عناصر الخطأ والفرص والفرص والأهداف والآليات.	٢,٤٩	٢,٩٦	٠,٩٦
		الفرص العام للإدارة الإستراتيجية	٢,٩٦	٢,٧٥	٠,٧٥

يتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسط

الحسابي العام لأراء القيادات الإدارية حول مدى توافق معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٢,٩٦). وأن المتوسطات الحسابية لتوافق كل معيار من المعايير تراوحت ما بين (٣,٣٦ - ٢,٤٩) وهذا يدل على أن أداء الإدارة الإستراتيجية وكل معيار من معاييرها يتوافق في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواصلة بين نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي من حيث (الرؤيا، الرسالة، القيم، وتحليل البيئة الداخلية (ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، الموارد) والبيئة الخارجية (متغيرات العصر التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية

والتقنية والتشريعية، والثقافية) ونتائج استبانة الدراسة تبين أن الإدارات العامة للتربية والتعليم ليست لها رسالة وأهداف واضحة ومحددة ومعلنة للموظفين والمجتمع الذي يستفيد من خدماتها فهي موجودة ضمناً، كما أنها لا تفرص على وضع أهداف متجددة في ضوء التغيرات البيئية الخارجية، وتعمل بمعزل عن البيئة الخارجية فهي لا تستفيد من الفرص والمخاطر، وأن الهياكل وثقافة المنظمة ثابتة غير متجددة بما يسمح بالتفاعل مع الأساليب المتميزة في الأداء، وعدم وجود جهات متخصصة وفرق عمل لتطبيق المهام الأساسية للإدارة الإستراتيجية. وربما يرجع ذلك إلى أن تكامل منظومة السياسات التي تنظم عمل الموظفين بالإدارات العامة للتربية والتعليم ومستويات الأداء، والمواصلة بين الهياكل التنظيمية السائدة وتطبيق الإدارة الإستراتيجية، والتميز بالمرونة والقدرة على التكيف مع التحولات

الخارجية والداخلية، وتوافر القيادة الفاعلة التي تتولى وضع الأسس والمعايير لتطبيق الخطط والسياسات واتخاذ القرارات وتقييم وأخلاقيات العمل لتحقيق التميز، ومستوى التقييم والآليات في متابعة وتقييم إنجازات الخطط الاستراتيجية غير متوافرة بالقدر الكافي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وبنغروف (Wingrove, 2002) التي أظهرت أن تطبيق الإدارة الإستراتيجية في المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب.

— السؤال القرعي الثاني: ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتعربة والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٥)).

الجدول رقم (٥) قيم المتوسطات الحسابية والاحتمالات لمتابعة آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتعربة والتعليم للبنين والبنات تعالياً (ن = ٢٢١).

الترتيب	رقم المتابعة	إدارة الموارد المالية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧	وضع برامج فريدة الإثقال ولقد منه على أن لا يكون على حساب الميزنة.	٣,٤٩	٠,٩٨
٢	٤	اليات وخطط لرصد الميزنة.	٣,٤٨	٠,٩٨
٣	٥	نظام لمال مراجعة الإثقال المالي والاستفادة من نتائج المراجعة لتصحيح الأخطاء.	٣,٤٥	٠,٩٩
٤	٦	التمديد معايير ومقاييس لضبط المصاريف.	٣,٤٣	٠,٩٩
٥	٩	إعداد تقارير سنوية عن المصروفات والمالية وإثباتية يمكن الاستفادة منها وتعكس الاستكشافات المالية للمشروعات.	٣,٤٢	٠,٩٨
٦	١١	بناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المصروفات ومستوى الإثقال منها وما يحتمل من مخاطر.	٣,٤١	٠,٩٧
٧	٣	تحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المتوقعة.	٣,٣٩	٠,٩٧
٨	٨	وضع منهجية لتقييم احتياجات الإدارة من الموارد المالية.	٣,٣٧	٠,٩٦
٩	١٠	المحرص على كفاءة نظم الموارد المالية المصنفة بالمرتبة والفرق.	٣,٣٢	٠,٩٨
١٠	١	الاستغلال الأمثل للموارد المالية لتفادي الهدر في الميزنة على سيرة الخدمات.	٣,٣٢	٠,٩٧
١١	١٢	مخطط عملية إدارة للموارد (المخطط والميزانية).	٣,١١	٠,٩٧
١٢	٧	وضع آلية لتكثيف التكاليف والمبالغ والفرق للموارد المتوقعة.	٢,٨١	٠,٩٦
		المتوسط العام لإدارة الموارد المالية	٣,٣٥	٠,٩٦

يتضح من الجدول ورقم (٥): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتعربة والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٥). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من المعايير تراوحت ما بين (٣,٤٩) — (٢,٨١) وهذا يدل على أن أداء إدارة الموارد المالية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتعربة والتعليم.

والتعليم بدرجة متوسطة.

الموازنات، وأن التقارير المالية مع وجودها ليس لها ضوابط في إعدادها لضمان الاستفادة منها ولا يمكن من خلالها دراسة الامتكانات المالية للمشروعات، وعدم وجود نظام وآليات لضبط المصاريف، وعدم توافر نظام للرقابة المالية الداخلية، وعدم توافر لجان وآليات للدراسة جديوى المشاريع، وعدم توافر نظام فاعل لمراجعة الإنفاق المالي، ولا تتوافر آليات لتحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة، وربما يرجع ذلك إلى أن نشر ثقافة الأداء المتميز في الإدارات العامة للتربية والتعليم وكيفية الاستخدام الأمثل للموارد المالية، والالتزام بتطبيق المعايير المختلفة بإدارة الموارد المالية، وتوافر نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم الخصصات ومستوى الإنفاق ليس بالقدر الكافي.

- السؤال الفرعي الثالث: ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٦)).

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواصفة بين نتائج الملاحظة غير الباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظام المشتريات، ونظام التدقيق والمحسبات، ورصد الموازنات والاحتياجات اللازمة من الموارد المالية، وضبط عملية إدارة المخازن، ونظام إدارة مراكز التكلفة، والمهد ولوجودات، ونظام العقود ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقاً على أن المعايير الخاصة بأداء إدارة الموارد المالية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المطبقة، فإدارة الموارد المالية تتم بطريقة تقليدية تنفيذية حيث تقتصر على اعتماد صرف العلاوات والمكافآت والبدلات، وأن إدارة الموارد المالية تقتصر إلى العديد من المعايير التي توجه نتائج أداء الموارد المالية نحو الأفضل حيث تقتصر إلى وجود سياسات مالية لضمان استخدام الموارد المالية، وآليات تحديد الاحتياجات الفعلية من الموارد المالية، وأعداد

الجدول رقم (٦). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبين والبيانات مرتبة تنازلياً (ن = ٢٢١).

الترتيب	رقم العبارة	إدارة الموارد البشرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٥	فراسل والمرار مع المعلمين	٣,٤٨	٠,٩٨
٢	٤	وضع توصيف لوظائف ومهام المعلمين.	٣,٣٠	٠,٩٨
٣	٥	توضيح للمعلمين أسلوب كتابة المصنف.	٣,٢٧	٠,٩٣
٤	٢٢	توضيح للمعلمين حوالب الاستمرار بالأداء الصحيح.	٣,١٩	٠,٩٨
٥	٦	اعتماد الإكاديمية النظرية من المعلمين بوضوح.	٣,١٤	٠,٩٨
٦	١٧	وضع نظام لتأهيل المعلمين بمتنوى ومتنوعات المعلمين.	٣,١٣	٠,٩٣

تابع الجدول رقم (٦).

الترتيب	رقم المادة	إثارة لتأثير البشرية	الفرص الحسابي	الانحراف المعاري
٧	١٦	إيجاد العلاقات الكمية لدى العاملين بحسبهم من المشاركة الفعالة.	٣,١٢	٠,٩٧
٨	١٥	خلق دورات تدريبية بصفة مستمرة لإكساب العاملين المعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بشكل.	٣,٠٩	٠,٩٥
٩	٩	تفكير العاملين من منظور القرطبي وفقاً للدراسات واستخدمهم في تحسين الفرصة للتحقق.	٣,٠٧	٠,٩٨
١٠	٨	تعدد الإحساسات التدريبية والتأهيلية للعاملين وفق منهجية علمية وموضوعية.	٣,٠٥	٠,٩٩
١٠م	١٢	توفير وسعة إلكترونية تتيح بالتطوير القرطبي للعاملين.	٣,٠٥	٠,٩٧
١١	١	وضع خطط مستقبلية لتعدد الإحساسات التقنية من العاملين.	٣,٠٣	٠,٩٩
١٢	٢١	إعداد العاملين لتلبية واحداً من أهداف.	٢,٩٨	٠,٩٨
١٤	٧	تصميم وتوزيع التعليم وإعادة تصميم للعاملين.	٢,٩٧	٠,٩٦
١٥	١٤	تعزيز مداخلات العاملين كإنتاج مع مسؤوليات.	٢,٩٦	٠,٩٥
١٥م	٢٢	تعزيز مستوى الأداء الفعلي لإنتاج كل عامل.	٢,٩٦	٠,٩٨
١٧	٣	وضع آليات لاحتجاز المصادر وفق شروط مرحلية مستحقة لتلبية على الاستحقاق والاعتماد والتقييم.	٢,٩٠	٠,٩٥
١٨	١١	تعدد مصادر التدريب بالمسار القرطبي.	٢,٨٧	٠,٩٧
١٩	٢	استقطاب العاملين ذوي المعرفة والمهارات الفنية التي تمكنهم من أداء أعمالهم بشكل.	٢,٨٦	٠,٩٥
٢٠	٢٠	توفير تعليمية فاعلة حول أداء العاملين وسلوكهم القرطبي وتقاط الترق.	٢,٨١	٠,٩٩
٢١	٢٤	الاستفادة من نتائج تقييم أداء العاملين.	٢,٧٧	٠,٩٥
٢٢	١٩	توضيح للعاملين الأمور التي سيكتفون عليها.	٢,٧٢	٠,٩٤
٢٣	٢٨	وضع نظام محفل لتدريب العاملين.	٢,٦٠	٠,٩٢
٢٤	١٣	وضع آليات نظام القرطبي بين على الممارسات للتدريب.	٢,٥٥	٠,٩٦
		لتوسط نظام لإدارة الموارد البشرية	٢,٨٧	٠,٨٧

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواضع بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بإدارة الموارد البشرية (توصيف الوظائف، تخطيط الموارد البشرية، توفير الموظفين، سياسة التدريب والتطوير، نظام الأجور والمزايا، طريقة تقديم ومراجعة الأداء، أسلوب تنظيم الهيكل التنظيمي) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقاً على أن السياسات والإجراءات الخاصة بأداء إدارة الموارد البشرية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس

يتضح من الجدول رقم (٦): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافق معايير أداء إدارة الموارد البشرية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٢,٨٧) وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير أداء إدارة الموارد البشرية تراوحت ما بين (٣,٤٨ - ٢,٥٠). وهذا يدل على أن أداء إدارة الموارد البشرية وكل معيار من معاييرها يتوافق في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

بمعايير التفوق والامتياز، والترقية والعلاوة، وأن مراجعة وتقويم الأداء تعتمد على نموذج واحد للتقييم لا يختوي على أسلوب مرّن عند تعبئة النماذج ولا يحرك الحرية للمقيم لترك بعض العناصر بلا إجابة دون أن يؤثر ذلك على التقييم، أيضاً عدم وجود معدلات أداء مكتوبة سلفاً تمثل المعيار الذي يسير عليه قياس أداء الموظف. وربما يرجع ذلك إلى الاهتمام بالموارد البشرية كأفراد عاملين فقط وليس كأحد الموارد المهمة التي يمكن أن تضيف لإدارات التربية والتعليم ميزة جديدة من مزاياها التنافسية، وإلى غياب الوعي الحقيقي بقيمة العنصر البشري في العملية الإنتاجية. كما قد ترجع إلى أسباب خارجية تتمثل في خلل الأنظمة الإدارية والمالية المطبقة على الأجهزة الحكومية ومنها إدارات التربية والتعليم فنظام الخدمة المدنية يحد من تطبيق إدارة الأداء في مجال إدارة الموارد البشرية ومنها سياسات التعيين وإحداث الوظائف، والحوافز وعدم الربط بين كفاءة الأداء والحصول على الحوافز، كما قد يرجع إلى أسباب داخلية تكمن في سياسات العمل وإجراءاته وميكلها التنظيمية، والمركزية في اتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وينغروف (Wingrove, 2002) التي أظهرت تطبيق إدارة الموارد البشرية في المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب.

— السؤال الفرعي الرابع: ما مدى توالف معايير مبادرات الأداء المعتمد للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (٧)).

الممارسات التي تحقق لميزة التنافسية، فأداء إدارة الموارد البشرية لا يتم وفق منهجية علمية دقيقة فهي لا تزال تعاني من النظرة التهميشية استناداً إلى وظائفها التقليدية الورقية القائمة على الأهمال الروتينية من حفظ ملفات الموظفين، وضبط أوقات الحضور، والانصراف، والإجازات، وأن إدارة الموارد البشرية تنفرد إلى العديد من المعايير التي توجه نتائج أداء المواد البشرية نحو الأفضل حيث تنفرد إلى تحديد الاحتياجات المتوقعة من الإعداد والمهارات والخبرات اللازمة لكل وظيفة، وأن الاهتمام باستقطاب الكفاءات القادرة على مواكبة التحديات الحالية والمستقبلية، والاعتماد على أسس الاستحقاق والجدارة والتنافسية في سياسات إدارة الأداء في الاختيار ليست بالقدر الكافي، وتفضل إلى الشفافية والمساواة، وتعتمد على مبدأ المركزية في اتخاذ القرار، والمحسوبية بدلاً من معايير أداء دقيقة، وأن توصيف الوظائف مع وجوده إلا أنه غير واضح ومحدد ومعلن ومكتوب للموظفين منعاً للازدواجية وتدخل الاختصاصات، وإن كان هناك اهتمام من قبل إدارات التربية والتعليم بتدريب وتطوير الموظفين وتوفير فرص التعليم إلا أنه ليس بالقدر الكافي حيث لا توجد وحدة خاصة بتدريب الموظفين، وقلة اتفاد عدد الثورات كما اتضح من سياسات التدريب والتطوير، وعدم وجود أسس واضحة يتم بناء عليها اختيار المرشحين بل هناك عوامل كالمحسوبية والواسطة في محيط العمل، والحوافز المادية والمعنوية وإن وجدت إلا أنها غير كافية ولا ترتبط

الجدول رقم (٧). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للثروة والتعليم المبني والبنات مرتبة تنازلياً (ن = ٢٢٩٠).

الترتيب	رقم المبادرة	مبادرات الأداء لتفعيل الموظفين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٣	تطبيق الفهم بروح الفريق.	٣,٤٨	٠,٩٩
٢	١٤	إحياء روح الفرد والفرقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين.	٣,٤٨	٠,٩٨
٣	٨	الارتقاء بحسري تقديم الخدمات بصفة مستمرة.	٣,٤٤	٠,٩٩
٤	١٥	تهيئة نتائج مبادرات الأداء الجيد والإحلال جيداً لتعويض روح الفريق بين العاملين تقديم مبادرات متميزة.	٣,٣٥	٠,٩٨
٥	١٢	تقديم العاملين المتميزين	٣,٣٤	٠,٩٩
٦	١٠	العمل بحسب نظام العاملين وإدراجها لمرصاً لتطبيق	٣,٢٨	٠,٩٦
٧	٧	عدم التفكير الإيجابية للعاملين.	٣,١٩	٠,٩٧
٨	١	إقامة الفرصة للعاملين للعمل الجاد الذي يحفز النمو والتطور.	٣,١٩	٠,٩٦
٩	٣	مساعدة العاملين على التفرغ الفكري والجدد من العصر الفكري في حدود تلك لا يمكن الخروج منها.	٣,١٥	٠,٩٨
١٠	٤	الافتتاح العلمي على ممرات فعالية للتطوير.	٣,١٤	٠,٩٧
١١	٧	حظر العاملين إلى السعي نحو تحقيق كل جديد في أداء أعمالهم.	٣,١٣	٠,٩٨
١٢	٩	قول الأعمال التي فيها تجد قدرات العاملين.	٣,٠٩	٠,٩٩
١٣	٦	إقرار نظام خاص لاستقبال التبرعات العاملين على البريد الإلكتروني.	٣,٠٧	٠,٩٩
١٤	٥	تعزيز الدربة والاستقلال بالقرى.	٣,٠١	٠,٩٨
١٥	١٦	توفير نظام حادد لتعويض العاملين على التميز.	٢,٩٠	٠,٩٦
		المتوسط العام لمبادرات الأداء المتميز	٣,٠٦	٠,٩٨

الأداء الوظيفي للموظفين لتحليل مبادرات الأداء المتميز للموظفين من حيث (الأداء والإنجاز، المبادرة والإبداع، التعاون والالتزام الوظيفي، المشاركة وتحمل المسؤولية)، ونتائج استبانة الدراسة يوضح أن هناك اتفاقاً على أن توافر معايير مبادرات الأداء المتميز المطبقة في الإدارات العامة للثروة والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى من حيث الاهتمام بالأساليب المبدعة للموظفين، وتشجيعهم على تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات تساهم في تطوير الأداء وتحسين الإنتاجية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحثهم على التعاون

يوضح من الجدول رقم (٧): أن المتوسط الحسابي العام لأراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للثروة والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٣,٠١). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير مبادرات الأداء المتميز تراوحت ما بين (٣,٤٨ - ٢,٩٠) وهذا يدل على أن مبادرات الأداء المتميز وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للثروة والتعليم بدرجة متوسطة. وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواصلة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة ببعض تقارير

مع المتعاملين والالتزام الوظيفي والسلوكي بالأنظمة
المؤسسية واحترامها والقدرة على التخطيط والتنظيم
والتوجيه والتوضيح والتحفيز والتدريب وغيرها من
المهارات القيادية والإشرافية والإدارية وإثبات اعتماد على
تنفيذ المهام الروتينية. وربما يمزى ذلك إلى أن تعزيز
ثقافة العمل بأداء عالٍ، ويطبق نظام المكافأة بالأداء،
والسمي إلى وضع الشخص المناسب في المكان
المناسب، والاهتمام بالأداء المؤقتين بمعايير الأداء المتميز

بتوضيح السلوكيات اللازمة لتقديم الخدمات بمفاعلية،
 وإدارة الموارد البشرية بكفاءة في مجال استقطاب ذوي
الأداء المتميز والاحتفاظ بهم ليس بالتقدير الكافي من
حيث الاهتمام به من قبل القيادات الإدارية في إدارات
الثروة والتعليم.

— السؤال الفرعي الخامس: ما مدى توافر
معايير أداء نظم وثقافات المعلومات في الإدارات العامة
للثروة والتعليم؟ (انظر الجدول رقم ٨).

الجدول رقم ٨). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء نظم وثقافات المعلومات في الإدارات العامة للثروة والتعليم للبين والبنات مرتبة تنازلياً (ن = ٢٢١).

الترتيب	رقم المعيار	نظم وثقافات المعلومات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	مكة الأعمال الدولية باستخدام الحاسب الآلي في الطباعة والتكثيف وتكوين الوثائق والمعدات.	٣,٤٥	٠,٩٦
٢	١٤	استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال لإرسال الفواتح والأنظمة والتعليم	٣,٣٨	٠,٩٨
٣	١١	توافر الأجهزة والشبكات للمساعدة لأعمال الحاسب الآلي بما يتواءم مع احتياجات حذف الوثائق الإدارية	٣,٣٠	٠,٩٩
٤	٥	تقديم الخدمات للمستفيدين من خلال موقع الإدارة العامة للثروة والتعليم على شبكة الدولية للمعلومات (الانترنت)	٣,٢٥	٠,٩٨
٥	٣	تجهيز المواقع المستخدمة لاستقبال الزبائن من المعلومات والأنظمة.	٣,٢٤	٠,٩٧
٦	١٠	الربط بين لوائح بيانات الإدارة العامة للثروة والتعليم ووزارة الثروة والتعليم.	٣,١٨	٠,٩٦
٧	٩	توافر أفراد يملكون مهارات متعددة بصفة مستمرة لدعم اتخاذ القرارات.	٣,١٥	٠,٩٦
٨	١٣	توافر فرص تدريبية للمستفيدين في مجال استخدام الحاسب الآلي والانترنت.	٣,١٤	٠,٩٨
٩	١	الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي في التخطيط والمراقبة والتقييم الإحصائي واتخاذ القرارات.	٣,١١	٠,٩٨
١٠	١٢	وضع برامج توعوية حول الثقافة المعلوماتية للمستفيدين.	٣,٠٩	٠,٩٧
١١	٦	توفير المعلومات على موقع الإدارة العامة للثروة والتعليم (الانترنت) بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للمستفيدين والمستخدمين من الخدمة.	٣,٠٨	٠,٩٩
١٢	٩	تعدد سياسة خدمة المعلومات من الطلب والتدريب والتقييم.	٣,٠٥	٠,٩٩
١٣	٧	مكة المعلومات على مواقع الإدارة العامة للثروة والتعليم (الانترنت) بطريقة موحدة تحسين مستويات مسؤولية إدارة المظهر.	٢,٩١	٠,٩٧
١٤	٨	توافر نظام معلومات يمكن المستفيدين من الاستفادة عليه في تلبية احتياجاتهم الضرورية حالاً من التدريب.	٢,٧٢	٠,٩٧
		المتوسط العام لأداء نظم وثقافات المعلومات	٣,٣٨	٠,٩٨

التطبيقات والبرمجيات بصورة شاملة على كافة مجالات العمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم، وانضمام التخطيط والتنسيق والرقابة على الأنشطة المتعلقة باستخدام هذه التقنيات، وذلك نتيجة لعدم وجود سياسة عامة فنية موحدة، ويشير الواقع العملي إلى وجود فجوة بين الفوائد المرتقبة التي يفترض أن تقدمها النظم للمعلوماتية وبين الفوائد التي تم الحصول عليها بالفعل، وقد يرجع ذلك إلى سببين رئيسيين هما: أن النظم المعلوماتية التي تم إدخالها إلى العمل الإداري تمت دون إجراء أي تغييرات في الهياكل التنظيمية أو في الإجراءات الوظيفية، فقد كان استخدام هذه النظم موجهاً أساساً لإكمال وتنمية الإجراءات اليدوية الموجودة. وأنه يتم إدخال تقنية المعلومات في كل إدارة، بشكل مستقل عن المصالح والهياكل الإدارية الأخرى، وغياب الكوادر البشرية المدربة على استخدام تقنية المعلومات التي يلحونها لا يمكن لأي نظام أن يحقق أهدافه المرجوة، فالمعدات والآلات والأجهزة وكل وسائل التقنية الحديثة ما هي إلا عناصر خاملة بدون المتصر البشري، وأنظمة المعلومات التي تستغلها إدارات التربية والتعليم لا تلبي حاجة المستفيدين، وقد تعود أسباب ذلك إلى قلة الوعي العام بما توفره هذه التقنيات من خدمات، بالإضافة إلى أن عدم توفر البنية التحتية المناسبة التي تضمن تقديم تلك الخدمات المعلوماتية بالشكل الجيد وبتكلفة مناسبة وصعوبة اختيار الأجهزة المناسبة نظراً للتعدد الكبير في الأنواع

يتضح من الجدول رقم (٨) أن للتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٨) وأن التوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير أداء نظم وتقنية المعلومات تراوحت ما بين (٣,٤٥ - ٢,٧٧) وهذا يدل على أن أداء نظم وتقنية المعلومات وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواصلة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظم وتقنيات المعلومات (إحصاءات أجهزة الحاسب في الإدارة العامة للتربية والتعليم، والبرامج المستخدمة في حفظ واسترجاع المعلومات، وأساليب هيكلية المعلومات وتبويبها، واستخدمات الحاسب الآلي) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقاً على أن توافر معايير نظم وتقنيات المعلومات المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس لميزة التنافسية، فأجهزة الحاسب الآلي ومخططاتها غير كافية ولا تتوافر في كل الوحدات، ويقتصر استخدامها على حفظ المعلومات، وعدم اكتمال البنية التحتية للاتصالات والمعلومات على الرغم من الجهود الحديثة لإدارات التربية والتعليم لمواكبة التطور التقني، وغياب اكتمال الشبكات المعلوماتية بالإضافة إلى عدم تعميم

والسبب في ذلك، وعدم وجود أخصائين في هذه المجالات، مما يؤدي إلى صعوبة تطوير هذه التخصصات، وبما يزيد الأمر تعقيداً شدة المنافسة في سوق الحواسيب مما يجعل الاختيار صعباً، والسرعة الكبيرة لتغيير أجهزته الحاسوبية مما يؤدي في معظم الحالات إلى تغييرات كبيرة في الأنظمة القائمة، حيث يتطلب ذلك مولود مالية وفترة زمنية كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة إجراء تقييم صحيح أو دراسة حقيقية للبيئة الحاسوبية، وعدم وجود أخصائين في هذه المجالات، مما يؤدي إلى صعوبة تطوير هذه التخصصات، وبما يزيد الأمر تعقيداً شدة المنافسة في سوق الحواسيب مما يجعل الاختيار صعباً، والسرعة الكبيرة لتغيير أجهزته الحاسوبية مما يؤدي في معظم الحالات إلى تغييرات كبيرة في الأنظمة القائمة، حيث يتطلب ذلك مولود مالية وفترة زمنية كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة إجراء تقييم صحيح أو دراسة حقيقية للبيئة الحاسوبية.

السؤال الفرعي السادس: ما مدى توافر معايير هندسة إجراءات العمل التنفيذية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم ٩).

الجدول رقم ٩: أهم المتوسطات الحاسوبية والاختلافات للممارسة لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير هندسة إجراءات العمل التنفيذية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبحر، والبنات مرتبة تنازلياً (ن = ٢٢١).

الترتيب	رقم البند	هندسة إجراءات العمل التنفيذية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	إدراج العاملين بالإجراءات المطلوبة لتسهيل كل خدمة وتطبيقها	٣,٤٢	٠,٦٢
٢	٢	تطبيق التعليمات لإجراءات العمل المطلوبة	٣,٣٠	٠,٩٨
٣	٣	توفير المزيد من إجراءات العمل ببيع الأنشطة وخدمات العمل في كل إدارة	٣,٢٣	٠,٩٤
٤	٤	توفير الخدمة الإرشادية عن إجراءات العمل ونطاقها	٣,١٨	٠,٩٣
٥	٥	معرفة الإجراءات بما يسمح من إدخال ما يحتاج من إجراءات دون تأخير	٣,٠٧	٠,٩٢
٦	٦	تصميم إجراءات العمل بما يضمن التخلص من المعلومات التي لا تحتاج قيمة للتصنيع النهائية لتقديم الخدمة	٣,٠٥	٠,٩٩
٧	٧	توفير وحدة إدارية متخصصة بترجمة وتحويل إجراءات العمل في ضوء ما يستلزم من تغييرات	٢,٠٥	٠,٩٨
٨	٨	تطبيق من فرق العمل ومطابق العمل على الخدمة لأن كثرة ما قد تضيع العمل	٢,٩٨	٠,٩٦
٩	٩	تصميم إجراءات العمل بشكل يتناسب مع التخلص من البيروقراطية	٢,٨٩	٠,٩٦
		المتوسط العام لهندسة إجراءات العمل التنفيذية	٢,١٣	٩٨

يتضح من الجدول رقم ٩) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء هندسة إجراءات العمل التنفيذية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٣,١٣) وأن

المتوسطات الحاسوبية لدى توافر كل معيار من معايير أداء هندسة إجراءات العمل التنفيذية (٣,٤٧ - ٢,٨٩) وهذا يدل على أن هندسة إجراءات العمل التنفيذية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواصفة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بإجراءات العمل التنفيذية (وثائق الحصول على الخدمات التي تقدمها إدارة التهيئة والتعليم، ووصف إجراءات تقديم بعض الخدمات للمستخدمين، والسلسلة الذي يمر به تقديم الخدمة من حيث المستويات الإدارية) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتجاها على أن توافر معايير إجراءات العمل التنفيذية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب، فهي تتم

بطول الإجراءات ويكثر من الإجراءات الزائدة التي لا قيمة لها، والتفتيد، وقلة الموضوع، والازدواجية، والثبات وعدم التطوير في ضوء من تغييرات ومستجدات، وعدم توافر أدلة إرشادية يستند بها الموظفون في تنفيذ الخدمة.

— السؤال الفرعي السابع: ما مدى توافر معايير أداء نظام المساءلة والمحاسبة في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟ (انظر الجدول رقم (١٠)).

الجدول رقم (١٠). أهم المقومات الحاسوبية والإجراءات المعيارية لأداء القيادات الإدارية حول مدى توافر أداء نظام المساءلة والمحاسبة في الإدارات العامة للتربية والتعليم للمعين والبنات متوازياً (٢٠١٢-٢٠١٣).

الترتيب	رقم المادة	نظام المساءلة والمحاسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف التقاربي
١	١٥	توعية المعلمين بالانقياد بالقيم الدينية التي تنعكس في المسؤولية والالتزام بالأخلاق في جميع فروع سلوك البشري.	٣,٤٨	٠,٩٧
٢	١	تجديد نطاق المسؤوليات والصلاحات بشكل واضح للمعلمين.	٣,٤٧	٠,٩٨
٣	٥	إصدار التعليمات من نظام الإدارة أو إحدى الجهات الفوقية.	٣,٤٥	٠,٩٩
٤	٤	الإسراع على شكوى المعلمين.	٣,٤٠	٠,٩٩
٥	٣	تعزيز الرقابة المتبادلة والوطن من خلال مراقبة استجابات المعلمين وحسن عمل تلميذها.	٣,٣٨	٠,٩٦
٦	٢	وضع قلة القواعد الوظيفية والصلاحات لكي يترك العامل مجالاً حراً للتحقق.	٣,٣٦	٠,٩٧
٦	٧	توفير وحدة رقابية لزيادة الدور الرقابي على المعلمين.	٣,٣٦	٠,٩٧
٨	١٤	تحسين النظام الفرعي غايته لتدعيم إصدار أحكام الإسلام بالقرآن والقائمة وقبول المعلمين وقبول الرضا.	٣,٣١	٠,٩٣
٩	٦	وضع نظام شامل لسلطة المعلمين يحدد مدى التزامهم بأداء مهام الوظيفة طبقاً لما هو محدد سابقاً، وإبلاغ التوجيه والتأديب، والإلتزام بمعايير المعايير المعتمدة.	٣,٣٠	٠,٩٤
١٠	١٣	تعزيز مبدأ تكريم المؤسسة التعليمية التي تقدم حقوق المعلمين.	٣,٢٩	٠,٩٧
١١	٨	إيجاد مهام الإشراف الرقابية بوضوح.	٣,٢١	٠,٩٥
١٢	٩	استخدام أدوات موضوعية لسلطة المعلمين.	٣,٢٠	٠,٩٦
١٢	١١	وضع معايير استرجاعية عامة كالتصنيف للمعلمين.	٣,٢٠	٠,٩٩
١٤	١٢	التكثيف من وسائل التقييم والتربية للمعلمين بأخطائه على تقنية بكتابة ملاحظات.	٢,٩٦	٠,٩٢
١٥	١٠	تحسين مبدأ من أي لك حد.	٢,٩٩	٠,٩٨
		المتوسط العام لنظام المساءلة والمحاسبة	٣,٢٣	٠,٩٤

التخطيطي ووضع السياسات والمعايير اللازمة لتعزيز الشفافية والمساءلة وتقييم الأداء المالي والإداري وأن تنفيذ السياسات الخاصة بالرقابة بما يضمن تعزيز الشفافية والمصادقية والوضوح في كشف وضبط المخالفات التي تقع من الموظفين والتي تستهدف المساس بسلامة أداء واجبات الوظيفة وبحث الشكاوي التي يقدمها المواطنون عن المخالفات أو الإهمال في أداء الواجبات الوظيفية غير متوافرة بالقدر الكافي.

وربما قد يرجع ذلك إلى ضعف أجهزة الرقابة في تنفيذ عملية الرقابة، وعدم توافر معايير رقابية موضوعية، وغياب العقوبات الجزئية، وضعف كفاية الموظفين، وأن وجود معايير مهنية للعمل، وتحديد نطاق المسؤوليات، وتوافر برامج تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن ليس بالقدر المطلوب الذي يمكن من تعزيز مبدأ الشفافية عند العاملين.

— السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعاً للنوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي؟ (انظر الجدول رقم (١١)، (١٢)).

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير بناء نظام متكامل للمساءلة والمحاسبة لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٣) وأن المتوسطات الحسابية لمدى توافر كل معيار من معايير نظام المساءلة والمحاسبة تراوحت ما بين (٣,٤٨ - ٢,٦٩).

وهذا يدل على أن نظام المساءلة والمحاسبة وكل معيار من معايير توافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

ويستخدم أسلوب الاستقراء والمواصلة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظام المساءلة والمحاسبة (تحديد نطاق المسؤولية والصلاحيات، تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وسائل الرقابة الخارجية، الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكاوهم، معايير متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم). ونتائج استبقة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقاً على أن توافر معايير نظام المساءلة والمحاسبة المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى، حيث تبين قلة توافر ترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة في عمل الإدارات العامة للتربية والتعليم نتيجة لغياب البند

الجدول رقم (١٩). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء أفراد هيئة التوعية حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعاً للنوع (ذكر، أنثى).

مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥	مستوى الدلالة المئوية	قيمة (ت)	القياسين الإداريين (ذكر)		القياسين الإداريين (أنثى)		إدارة الأداء
			ن = ١٠١		ن = ١٣٠		
			المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	
دالة	٠,٠٢	٢,٢٤	٠,٧٥	٢,٨٤	٠,٧٦	٢,٠٧	الإدارة الإدارية
دالة	٠,٠٥	٢,٨٦	٠,٨٠	٢,١٨	٠,٧٩	٢,٤٩	إدارة مورد مالية
غير دالة	٠,١٥	٠,٠٢٢	٠,٩٠	٢,٩٧	٠,٨٤	٢,٩٨	إدارة مورد بشرية
غير دالة	٠,١٠	١,٦٥	٠,٩٨	٢,٩٧	٠,٩٨	٢,١١	ممارسات الأداء نفسه
دالة	٠,٠١	٢,١١	٠,٨٩	٢,٨٥	٠,٩٠	٢,٢٢	نظم وتعليمات للمنظمات
دالة	٠,٠٤	٢,٠٩	٠,٩٨	٢,٩٨	٠,٩١	٢,٢٧	خدمة المستأجرين التعليمية للناس
غير دالة	٠,٠٧	٠,٦٤	٠,٩٧	٢,٧٨	٠,٩٤	٢,٢٧	نظام المساءلة والمحاسبة
دالة	٠,٠٥	١,٩٧	٠,٧٤	٢,٠٢	٠,٦٩	٢,٢٢	لتحسين العام لإدارة الأداء

الإدارات العامة للبنين بدرجة أكبر مما ترى القيادات الإدارية من الإنثى في الإدارات العامة للتربية والتعليم. ويرجع ذلك إلى قناعة المسؤولين من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم في تعليم البنين بأهمية وجسدي إدارة الأداء وأن هناك محاولات لتطبيقها بدرجة أكبر من الإدارات العامة للتربية والتعليم المستولة عن تعليم البنات.

ولتحديد الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعاً للنوع (ذكر، أنثى) يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة التا دالة إحصائياً في كل مكون من مكونات إدارة الأداء التالية: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، نظم وتقنيات المعلومات، هتمة الإجراءات التنفيذية. وهذا

يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة لتا مساوية لـ (١,٩٧). وذلك للمتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات تبعاً للنوع (ذكر، أنثى) بقيمة احتمالية ٠,٠٥. وهي تساوي القيمة المحددة ٠,٠٥. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المستولة عن تعليم البنين والقيادات الإدارية من الإنثى المستولة عن تعليم البنات. وبمقارنة المتوسطات لآراء القيادات الإدارية من الذكور والإنثى اتضح أن الفروق لصالح القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم هي المستولة عن تعليم البنين. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية المستولة عن تعليم البنين ترى أن إدارة الأداء تتوافر في

يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى). ومقارنة المتوسطات الحسابية لآراء القيادات العليا من المذكور في الإدارات العامة للثروة والتعليم المستولة عن تعليم البنين، والقيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للثروة والتعليم المستولة عن تعليم البنات اتضح أن هذه الفروق لصالح القيادات الإدارية من المذكور في الإدارات العامة المستولة عن تعليم البنين. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية من المذكور المستولة عن تعليم البنات يرون توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء في الإدارات العامة بمستوى نفسه.

الجدول رقم (١٢). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء تبعاً للمكان الجغرافي في

المناطق التعليمية ن = ٢٢١

إدارة الأداء	الرياض ٤٢ = ن		المنطقة الحرة ٤٦ = ن		الدمام ٤٣ = ن		بوك ٤٥ = ن		أبها ٤٥ = ن	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإدارة الإستراتيجية	٢,٩١	٠,٧٨	٣,٠٥	٠,٧٦	٢,٩٣	٠,٧٤	٢,٩١	٠,٧١	٢,٩٩	٠,٧٩
إدارة الموارد المالية	٣,٤٣	٠,٨٦	٣,٢٠	٠,٧٤	٣,٢٦	٠,٨٣	٣,٢٦	٠,٨٦	٣,٤٥	٠,٧٩
إدارة الموارد البشرية	٢,٩٠	٠,٨٢	٢,٩٦	٠,٨٤	٣,١٥	٠,٧٨	٢,٩١	٠,٨٦	٢,٩٥	٠,٨٤
مبادرات الأداء لتبني الموظفين	٢,٨٣	١,٠٨٣	٣,٢٥	١,٠٥	٣,١٩	٠,٩٣	٢,٩٤	١,٠٨٣	٢,٨٠	٠,٩٢
نظم وتقنية للمؤسسات	٢,١٣	٠,٩٥	٣,١٥	٠,٨٣	٣,١٨	٠,٩٣	٢,٩٦	٠,٩٨	٣,١٢	٠,٨٩
خدمة العملاء ضمن المؤسسة	٢,١١	١,٠٥	٣,٠٩	١,٠٣	٣,١٦	١,٠٣	٣,٢١	١,٠٨٣	٣,١٠	٠,٩٨
نظم للمساءلة والتقييم	٢,٣٥	٠,٩٣	٣,٢٢	٠,٩٣	٣,٤٣	٠,٩٢	٣,٢٦	٠,٨٦	٣,٢٩	١,٠٨
المتوسط العام لإدارة الأداء	٢,٠٨	٠,٧٥	٢,١١	٠,٧٣	٢,٢٠	٠,٧١	٢,١٥	٠,٧٦	٢,١٥	٠,٧٥

* قيمة ف غير دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لمعايير الأداء الإداري تبعاً للمكان الجغرافي.

المستولة عن تعليم البنين والبنات في كل من الرياض، والمدينة المنورة، والدمام، وتبوك، وأبها يرون أن إدارة الأداء تتواءم في الإدارات العامة للتربية والتعليم في جميع مناطق المملكة العربية بالمستوى نفسه.

— السؤال الرابع: الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مكونات إدارة الأداء من وجهة نظر القيادات الإدارية؟ (انظر الجدول رقم (١٣)).

يتضح من الجدول رقم (١٢): أن قيمة لقيمة مساوية لـ (٠,١٦) وذلك للمتوسط العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر إدارة الأداء في الإدارات العامة تبعاً للمكان الجغرافي بقيمة احتمالية (٠,٩٦) وهي أكبر من القيمة الإحصائية المحددة ٠,٠٥. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات التقديرات الإدارية تبعاً للمكان الجغرافي. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم

الجدول رقم (١٣). يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى حسب تصاريات القيادات الإدارية (ن = ٢٢٩).

إدارة الأداء	الإدارة الإستراتيجية	إدارة الموارد البشرية	مخرجات الأداء	نظم وهياكل المعلومات	هياكل إجراءات العمل	نظم المساهمة والمشاركة
الإدارة الإستراتيجية	٠,٣٢*	٠,٢٠	٠,١٤	٠,٢١	٠,٢١	٠,٢٢
إدارة الموارد البشرية	٠,٣٢*	٠,٥١	٠,٤٢	٠,٥٢	٠,٥٦	٠,٥٣
مخرجات الأداء	٠,٤٢*	٠,٦٠	—	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٦٥
نظم وهياكل المعلومات	٠,٤٢*	٠,٥٥	٠,٧٥	—	٠,٨٣	٠,٧٤
هياكل إجراءات العمل	٠,٤٢*	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٨٣	—	٠,٨٣
نظم المساهمة والمشاركة	٠,٤٢*	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٩٣	—

* دالة.

الإدارية للعلاقة بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية يرون أن توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء يؤثر على المكونات الأخرى. وهذا يعني أنه كلما زاد الاهتمام بتوافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء

يتضح من الجدول رقم (١٣) لتتعهد العلاقة بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى حسب آراء القيادات الإدارية أن قيمة (ر) دالة، وهذا يدل على أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تصاريات القيادات

أدى ذلك إلى توافر المكونات الأخرى، وتنشئ هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ينفرو (Wingrove, 2002) التي بينت أن هناك تأثيراً متبادلاً بين مكونات النموذج الوصفي لإدارة الأداء.

الفرصيات

في ضوء ما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبتن والبتن يرون أن معايير إدارة الأداء وكل معيار من معاييرها يتوافق بنسبة متوسطة، لذا يوصى بضرورة اتباع ما يلي:

— التخطيط الاستراتيجي: ضرورة إجراء تعديلات في الهيكل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم والإجراءات والقواعد والأنظمة بالشكل الذي يزد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية، ووضع رسالة لإدارات التربية والتعليم تتوافق مع التغيرات العالمية، ووضع أهداف إستراتيجية لما يجب القيام به لتحقيق الأهداف، وتحليل ومراجعة البيئة الخارجية بصفة مستمرة من حيث القوى الخارجية المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة منها وتشمل القوى الاقتصادية، والتقنية، والثقافية، والاجتماعية، والقوى التشريعية لتحديد الفرص والتهديدات التي تواجه الإدارات العامة للتربية والتعليم، والعمل على تحليل البيئة الداخلية من حيث الهيكل التنظيمي، والثقافة، والموارد لمعرفة جوانب

القوة والضعف، ووضع مجموعة من الأنشطة لتنفيذ الإستراتيجية في أعمال فعلية من خلال البرامج والموازنات والإجراءات، وذلك يتطلب هيئة آلية تتضمن وضع خطط وسياسات لتخصيص الموارد، وبناء هيكل تنظيمي ملائم، ومستوى عالي من الثقافة التنظيمية، وتنمية القيادات الإدارية مع الحرص على متابعة تنفيذ الإستراتيجية بصفة مستمرة من أجل اكتشاف الأخطاء فور وقوعها ومعالجتها.

— الموارد المالية: ضرورة صياغة البرامج والقواعد (المعايير) المالية التي تمكن إدارات التربية والتعليم من تنفيذ سياستها المالية بإعداد ميزانية تقديرية للاحتياجات المالية، ووضع معايير ومقاييس للرقابة المالية، ومقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المالية الموضوعة، وتحديد الانحرافات المالية والمستولين عنها وتصحيحها، وتطوير وتطبيق إستراتيجية مالية لضمان استخدام الموارد المالية في دعم السياسة والإستراتيجية، وتطبيق نظام للتقارير المالية وضمان الاستفادة منها ودراسة الانكسارات المالية للمشروعات، وتحليل البدائل لاختيار الملائم منها وتحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المتاحة وتطبيق برامج ترشيد النفقات، وتطوير وتطبيق نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة، وبناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وما يمدد عمليات صنع القرار وضمان الجدوى الاقتصادية وتطبيق مفهوم حساب التكاليف

— إنشاء وحدة متخصصة للتوظيف لاستقطاب طالبي العمل للتقدم لشغل الوظائف الشاغرة بإدارات التربية والتعليم عن طريق نشر مواصفات الوظيفة ومتطلباتها، وإجراء المقابلات تكون من مهامها تخطيط القوى العاملة بحيث يتم تحديد احتياجات المنظمة من الموارد البشرية طبقاً لخطط الإنتاج والعمل في الفترة القادمة وتحديد أعداد ونوعيات العمالة المطلوبة من حيث للمتطلبات الجسمانية والذهنية، والقدرات والمهارات، وتحديد الوظائف الشاغرة: بناءً على الخطوتين السابقتين يكون لدى إدارة الموارد البشرية تصور كامل عن أعداد الوظائف الشاغرة المطلوب شغلها، وفي أي الإدارات والأقسام وأيضا في المستويات الوظيفية تقع تلك الوظائف، والنظر في تحليل الوظائف ومراجعة مواصفات شاغلي الوظيفة: بعد تحديد عدد الوظائف الشاغرة يكون من الضروري مراجعة تحليل الوظائف لمعرفة متطلبات الوظيفة من واجبات ومسؤوليات، وأيضا مراجعة المواصفات التي ينبغي توفرها في شاغل الوظيفة من حيث المؤهل، وعدد سنوات الخبرة ونوعها.

— تصميم وتحليل العمل: وضع تحديد واضح وقائم على أسس علمية ومنهجية مدروسة، لواجبات ومهام ومسؤوليات ووظائف، وتحديد واضح ودقيق للشروط التي يجب توافرها في الموارد البشرية المرشحة لشغل هذه الوظائف.

— انتقاء واختيار وتعيين الموارد البشرية: انتقاء

وتحليلها بهدف ضمان فاعليتها، وحساب وتحليل التكاليف المتعلقة بتصميم وتطوير وتقديم الخدمات بهدف ضبطها وتحقيقها على أن لا يكون على حساب مستوى جودتها.

— إدارة الموارد البشرية: مراعاة أسس الاستحقاق والجدارة في مكافأة وتقدير جهود وإجازات الموارد البشرية، وبما يضمن حسن وكفاءة استخدام الموارد المتوفرة والالتزام بتطبيق التشريعات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية على اختلاف مجالاتها.

— تخطيط الموارد البشرية بتحديد وتحليل (نوعية الأعمال المطلوبة، وتحليل طبيعة نشاط (أسلوب العمل)، وتحليل الوظائف (المصالحات والمسؤوليات)، وتوصيف الوظائف (المهام، ظروف العمل)، وتقدير (العمالة المطلوبة) على أساس حجم العمل، وتجميع الوظائف، وتسميتها في مجموعات (إدارة - أقسام - وحدات)، وترجمة الأنظمة إلى اختصاصات وظيفية، والرقابة: للتأكد من أن العمل يتم وفق (الخطط المطلوبة، والمعايير) ثم التصحيح وتضمن عملية التقويم والتصحيح جميع جوانب عمل الموارد البشرية: تقويم (أنظمة، وسياسات، وأهداف) الموارد البشرية، تقويم (تخطيط، وتنظيم) الموارد البشرية، تقويم نظام (الخوافز والأجور والرواتب)، تقويم نتائج التدريب، تقويم معدلات دوران العمل والغياب، تقويم إجراءات وقواعد العمل (تصميم، تدريب، إجازات).

الموظفين - بعين الاختير - أفضل المتضمنين لشغل الوظائف الشاغرة والبلين تم جعلهم واستطبلهم ، وذلك بالاعتماد على أسس ومعايير اختيار دقيقة تم وضعها من خلال وظيفة تصميم وتحليل العمل والوظائف.

- التدريب والتأهيل للموارد البشرية : يعد اختيار الموارد البشرية الجيدة ، تبدأ مرحلة إعادة التأهيل ، وذلك من خلال برامج تدريبية علمية وعملية مدروسة ، والتي تعمل على تأهيلهم وتجهيزهم لتسلم وتحمل مهام عملهم والعمل على تنمية أداء الموارد البشرية في المستقبل المنظور والبعيد ، من أجل جعلها مؤهلة وقادرة على عمارسة وظائف ذات متطلبات أعلى مما هي عليه الآن في المستقبل ، فضلاً عن تزويد الموارد البشرية بكل جديد في مجال المعرفة المتصلة بعملها وصناعتها بهدف تمكينها من الاندماج والتكيف مع كل جديد أو مع التغيرات التي تواجه إدارات الترية والتعليم لكي تواكب التطورات في عملها والتي قد تفرضُ عليها عملياً أو إقليجياً أو عالياً ، وتحافظ إدارات الترية والتعليم على قوة موقعها التنافسي.

- تصميم نظم التبعوضات والمكافآت والمزايا المعنية من الوظائف الرئيسة والأساسية لإدارة الموارد البشرية ، وتصميم عدد من الأنظمة التي على أساسها يتم وضع نظام للتبعوضات والمكافآت والمزايا المعنية ومن أهم هذه النظم :

- نظام المكافآت المالية المباشرة : وهذا النظام

التحفيزي المالي المباشر ، يقدم للموارد البشرية المجدة والتميزة في عملها المكافآت المالية المباشرة كشواب مباشر للجد والتميز ، وذلك من خلال التقييم المستمر لأداء هذه الموارد البشرية المبني على أسس علمية وفنية.

- نظام المزايا المعنية : وهذا النظام التحفيزي غير المادي ، يقدم للموارد البشرية العاملة دون استثناء خدمات متنوعة مثل : التأمين الصحي ، الرعاية الاجتماعية ، النشاطات الثقافية والترفيهية.

- نظام تقييم أداء الموارد البشرية : وضع مجموعة من القواعد والإجراءات والضوابط التي على أساسها يتم تقييم أداء الموارد البشرية ، من حيث الكفاءة والتميز في العمل ، وبناء على نتائج هذا التقييم يُفعل نظام المكافآت المالية المباشرة.

- تكوين لجنة للتطوير الوظيفي تتحمل مسؤولية تطوير وتفعيل سياسات الموارد البشرية بما يعزز مشاعر الانتماء والولاء والرضا الوظيفي وتخطيط ومتابعة برامج التطوير.

- وضمان تحقيق أهداف إدارات الترية والتعليم يجب نشر وتعميم وتعزيز ثقافة العمل بأداء عال وأن يكون الموظفون على علم بالنتائج المستهدفة وبطريقة مساهمتهم فيها بشكل واضح ، وأن يكون نظام التقدير والمكافأة مرتبطاً بالأداء وخاصاً لمراجعة متظمة ، بحيث يتم تكريم المساهمات ذات المستوى المتميز ، وتتضمن أهم المبادرات في هذا المجال تحديد وتنظيم مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والغايات

— التخطيط لحوسبة أعمال إدارات التربية والتعليم بإنشاء نظام معلومات ضمن شبكة فرعية ترتبط بنظام المعلومات الوطني بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

— هيكلية (توبوغ) المعلومات، بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة.

— توفير معلومات متكاملة تغطي كافة الاستعلامات تجاه المستفيدين، وحالية من الغموض ومفهومة للمستخدمين، وتتميز بالبساطة في الحصول عليها ومعالجتها، والمرونة للمتغيرات في الظروف البيئية، وتغطى التقنية السائدة في بيئة العمل، والموثوقية في الاعتماد عليها في تلبية احتياجات المستخدمين الضرورية.

— استبدال الهياكل التنظيمية الطويلة (تعدد المستويات والوحدات) بهياكل جديدة تقبل إلى التفرطح، واعتماد مفهوم التمكين للموظفين كنموذج تنظيمي يميل نحو اللامركزية.

— وضع تقسيمات إدارية (وحدات) لأقسام الإدارات العامة للتربية والتعليم محددة بخارطة تنظيمية معتمدة ومعلنة.

— تحديد مهام الوحدات في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدقة ووضوح، متناً للازدواجية، وارتباط مهام الوحدات المختلفة ببعضها في الإدارة العامة للتربية والتعليم وفيما بينها، والعلاقة الرأسية

والمقاييس ضمن دورة تخطيط الأعمال، ووضع إطار ل كيفية تحديد الكفاءات في الإدارات العامة للتربية والتعليم والمساعدة في تقييم مدى مناسبة الموظف لوظيفته، وتوضيح السلوكيات اللازمة للتوصل إلى تميز الخدمة وتحديد القادة المستقبليين وتنسيق نشاطات التدريب والتطوير، واستخدام نظام موحد لإدارة الأداء معزز بأدوات وإمكانيات دهم متطورة، وتطوير حزمة مكافآت شاملة تتضمن التعويضات المالية الثابتة والمتغيرة بحيث تساهم هذه الحزمة في اجتذاب موظفين من ذوي الأداء المتميز والاحتفاظ بهم.

— ينبغي على الإدارات العامة للتربية والتعليم دعم البنية التحتية لتقنية المعلومات بما يكفل لها تحقيق الميزة التنافسية في تأدية العمل وذلك عن طريق:

— الاهتمام بتوفير أجهزة حاسب بقدرة كاف يتلاءم مع احتياجات كل وحدة من الوحدات الإدارية ذات قدرات عالية من حيث السرعة والطاقة الاستيعابية.

— توفير مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب الآلي مثل التوصيلات السلكية، وموقع للإدارات العامة للتربية والتعليم على الإنترنت، والبرامج المستخدمة لمعالجة البيانات.

— توفير الكوادر البشرية المتخصصة في مجال البرمجة، والتشغيل، والتحليل، والمهندسين في مجال الحاسب الآلي.

والأفقية بين التقسيمات الإدارية للوحدات على مستوى الإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق ، وتحديد الإجراءات المتعلقة بتقديم الخدمات في كل وحدة من الوحدات.

— هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل : ينبغي على وزارة التربية والتعليم إحداث تفسيرات في إجراءات وأساليب العمل ، وإعادة تقييم خطوات وإجراءات العمل بحيث يتم التخلص من كافة الخطوات والإجراءات التي لا تضيف قيمة للنتائج النهائية لتقديم الخدمة وحصرها في الأمور ذات القيمة المضافة اختصاراً للوقت والجهد والتكلفة ، والتقليل بقدر الإمكان من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة وتوفير الأداة الإرشادية للحصول على الخدمة لكل المستفيدين على موقع الوزارة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للاسترشاد بها في معرفة متطلبات الحصول على الخدمة ، وتطوير وتحديث إجراءات العمل بما يتواءم مع المستجدات في مجال الحكومة الإلكترونية ، وتحديد إجراءات إنجاز وتقديم الخدمات ليسهل استخدامها من قبل المستفيدين ، وتصميم النماذج والسجلات والتارير اللازمة لأداء

الخدمة ووضعها على موقع الوزارة ، وتصميم إجراءات تقديم الخدمات بشكل انسيابي للحد من الصعوبات التي تواجه المستفيدين.

— ميكنة الأعمال اليدوية عن طريق استخدام الحاسب الآلي في جمع وتخزين واسترجاع البيانات وملاء ومعالجة الاستمارات والوثائق.

— متابعة العاملين وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم والصلاحيات الممنوحة لهم ، وعقد دورات تدريبية للموظفين لتعزيز الولاء للوطنية والمنظمة والوطن ، وتحسين وسائل الرقابة الخارجية من خلال إيجاد وحدة إدارية خاصة لمتابعة أداء الموظفين.

— المواصفات المستقبلية

الدراسة الحالية تتضمن إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالملكة العربية السعودية ؛ لذا تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية التالية :

— أثر تطبيق إدارة الأداء على فاعلية العمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

— معوقات تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

الملحق رقم (١)

استبانة الدراسة

أولاً: أرجو العكرم بمحنة البيانات الأولية:

١ - اسم الوظيفة:

٢ - اسم المدينة:

٣ - اسم الوحدة التي تشرف عليها:

٤ - المستوى التعليمي:

كلية متوسطة () جامعة () ماجستير ()

٥ - نوع المؤهل الدراسي:

تربوي () غير تربوي ()

٦ - عدد سنوات الخبرة في مجال الوظيفة: ()

٧ - الدورات التدريبية.

هل سبق وأن أخلت دورة تدريبية في مجال إدارة الأداء:

نعم () لا ()

ثانياً: أرجو الإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة (✓) في الخانة التي تراها مناسبة.

إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

٢	إدارة الأداء	مدى توافق				
		كثيراً جداً	كثيراً	متوسطة	قليل جداً	كثيراً جداً
		٥	٤	٣	٢	١
١ - الإدارة الإستراتيجية:						
١	تفيد الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها في حل واتساعه كمتخصص					
٢	التركيز الإستراتيجي، وتقييم الأساليب، والتطوير المستمر.					
٣	تحويل الرؤية والرسالة الإستراتيجية إلى أهداف قابلة للتطبيق.					
٤	وضع رسالة وأهداف ومخطط للإدارات العامة للتربية والتعليم في ضوء الأهداف العامة للدولة.					

٢	إدارة الأداء	مدى الوفاء				
		كواليتي بدوثة كبيرة جداً	كواليتي بدوثة كبيرة	كواليتي بدوثة متوسطة	كواليتي بدوثة متدنية	كواليتي بدوثة متدنية جداً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤	مشاركة الأقسام في تنفيذ الرسالة والأهداف					
٥	تجديد الرسالة والأهداف بما يتواءم مع المستجدات والتغيرات.					
٦	التأكيد على استيعاب العاملين رسالة وأهداف إدارات المؤسسة وإلزامهم ووفائها بشكل متقارب.					
٧	الإعداد من القواعد مهنياً موكلة وحيدة في إعداد الخطط.					
٨	تحليل البيئة الخارجية والاقتصادية، الثقافية، السياسية الاجتماعية، والفكرية لتوضيح المؤثرة على القرارات الاستراتيجية للتصوير والخطوة لدى صيغة مبدئية للاستغلال الفعس في التطوير والتغيير وتنويع التجهيزات.					
٩	تحليل البيئة الداخلية (المشكل التنظيمي، الثقافة، البنية، الحركة، مخطط القوة والضعف، إصلاح موانع الضعف في الأنشطة الإدارية والأداء وإدخال أساليب العمل الحديثة التي تؤدي إلى تحقيق التميز.					
١٠	احتجاز ما هو أفضل من البذل استعماله للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية					
١١	تجديد الآليات الإدارية والبرامج والمؤثرات الذاتية اللازمة لتجديد التجهيزات					
١٢	استراتيجية					
١٣	تعزيز الإجراءات الإدارية لتجديد الخطط بأمر زمنية.					
١٤	توضيح معايير الأداء التي ترقىها من التوثيق تنفيذ الخطط.					
١٥	ربط عناصر الخطة والفردية والرسالة والأهداف والآليات.					
١٦	الالتزام بخطط الخطط التي وضعت في الواقع.					
١٧	مداينة تطبيق الخطة بتعليمات لتتبع من الإنجاز					
١٨	تقديم الأداء كمنصة للتجديدات المبدئية والتجديدات الإستراتيجية					
١٩	التصحيح على المدى الطويل					
٢٠	التصحيح على المدى الطويل					
٢١	التصحيح على المدى الطويل					
٢٢	التصحيح على المدى الطويل					
٢٣	التصحيح على المدى الطويل					
٢٤	التصحيح على المدى الطويل					
٢٥	التصحيح على المدى الطويل					
٢٦	التصحيح على المدى الطويل					
٢٧	التصحيح على المدى الطويل					
٢٨	التصحيح على المدى الطويل					
٢٩	التصحيح على المدى الطويل					
٣٠	التصحيح على المدى الطويل					
٣١	التصحيح على المدى الطويل					
٣٢	التصحيح على المدى الطويل					
٣٣	التصحيح على المدى الطويل					
٣٤	التصحيح على المدى الطويل					
٣٥	التصحيح على المدى الطويل					
٣٦	التصحيح على المدى الطويل					
٣٧	التصحيح على المدى الطويل					
٣٨	التصحيح على المدى الطويل					
٣٩	التصحيح على المدى الطويل					
٤٠	التصحيح على المدى الطويل					
٤١	التصحيح على المدى الطويل					
٤٢	التصحيح على المدى الطويل					
٤٣	التصحيح على المدى الطويل					
٤٤	التصحيح على المدى الطويل					
٤٥	التصحيح على المدى الطويل					
٤٦	التصحيح على المدى الطويل					
٤٧	التصحيح على المدى الطويل					
٤٨	التصحيح على المدى الطويل					
٤٩	التصحيح على المدى الطويل					
٥٠	التصحيح على المدى الطويل					

ب - إدارة الموارد البشرية

١	الإستغلال الأمثل للموارد البشرية لتجديد المهام مع المحافظة على جودة الخدمات.					
٢	وضع آلية لتجديد الكفاءات بالتأهيل والتدريب للمؤسسات.					
٣	تحليل النتائج والإستراتيجيات مقارنة بالقرارات الذاتية للخدمات.					
٤	الآليات ومخطط زمني لتجديد الموارد.					
٥	تقديم خدمات المؤسسة الإستراتيجية والتأهيل من كفاءات المؤسسة لتصبح أكثر كفاءة.					

٤	إدارة الأمانة	مدى الفوائد				
		كوتائر بلوجية كبيرة جداً	كوتائر بلوجية كبيرة	كوتائر بلوجية متوسطة	كوتائر بلوجية صغيرة	كوتائر بلوجية صغيرة جداً
		٥	٤	٣	٢	١
٦	أعيد معيار ومقاييس ضبط الحسابات وكشور نظام الرقابة الداخلية					
٧	وضع برنامج إرشيد الأعمال واتخذ منه مجلس أن لا يكسور مجلس حسابات بلوجية					
٨	وضع منهجية لتعديل الحسابات الإدارية من النوردد المالية					
٩	إعدادة التقارير سنوية عن للعمليات المالية والرقابية يمكن من الاستفادة منها وتمكن الاستكشافات المالية للمشروعات.					
١٠	المعرض هي كتابة نظم النوردد المالية للشفقة بالمرتبة والتمثيل.					
١١	بناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم التخصيصات ومستوى الإنفاق منها وما يخدم عمليات صنع القرار.					
١٢	ضبط عملية إدارة المشاريع (المعهد والمرونة)					
ج - إدارة النوردد المالية:						
١	وضع خطط متخيلة لتعديل الاحتياجات المالية من المشاريع.					
٢	استقطاب العاملين ذوي الخبرة والمهارات المالية التي تمكن من أداء أعمالهم حسن.					
٣	وضع آليات لاحتياز العاملين وفق شروط مريحة محسنة ومعايير موضوعية قائمة على الاستحقاق والمقدرة والمساهمة للمسؤولية والواسطة					
٤	وضع توصيف لوظائف ومهام العاملين.					
٥	توزيع للمعاملات تأدية أعمالهم					
٦	تشجيع الإيجابية للمالية من العاملين ووضع					
٧	تشجيع وتسريع العاملين وإعادة تنظيم العاملين					
٨	تشديد الإجراءات الإدارية والمالية للعاملين وفق منهجية علمية وموضوعية					
٩	فكر العاملين من النوردد الرقابي وفقاً لدرجهم واستعدادهم للسر ضمن الفرصة المتاحة					
١٠	عقد دورات تدريبية بهدف مستمرة لاكتساب العاملين للمعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم حسن.					
١١	ربط لفسر الفرضي بالنسب الرقابي.					
١٢	قرار وحدة مالية تمن بالنوردد الرقابي العاملين.					
١٣	وضع آليات نظام الرقابات بين على الممارسات لتسيرة					
١٤	الحرص على صلاحيات العاملين كالتزام مع مسؤولياتهم					
١٥	الحرص على النوردد مع العاملين.					

٢	إدارة الأداة	مدى التوافق				
		كوالتر بدوجة كبيرة جداً	كوالتر بدوجة كبيرة	كوالتر بدوجة متوسطة	كوالتر بدوجة متوسطة	كوالتر بدوجة متوسطة جداً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٦	إزالة المبالغة للكلمة لدى المتعلمين من خلال التكرار المتعدد.					
١٧	وضع نظام للأداة يشتمل على وصفات المتعلمين.					
١٨	وضع نظام لتدريس المتعلمين.					
١٩	توضيح للمتعلمين الأداة التي سيستخدمونها.					
٢٠	توضيح للمتدربين كيفية حل الأداة المتعلمين والمتعلمين في وقت واحد.					
٢١	إعطاء المتعلمين تعليمات واضحة عن الأداة.					
٢٢	توضيح للمتدربين كيفية الاستمرار بالأداة المتعلمين.					
٢٣	تعليم المتعلمين الأداة المتعلمين لأداة كل حل.					
٢٤	الاستمرار من نتائج فهم أداة المتعلمين.					
٥ - ملاحظات الأداة المتعلمين						
١	إتاحة الفرصة للمتدربين لتعلم الأداة التي يمكن التمرين والتدريس.					
٢	دعم الأداة المتعلمين وتشجيعهم على زيادة تعلمهم وحسن التفهم.					
٣	مساعدة المتعلمين على طرح الفكرة والبدء من الأساس لتفهم في حدود ثلاثة لا يمكن الخروج منها.					
٤	الاستمرار في تعليم المتعلمين الأداة.					
٥	تدريس الأداة والاستمرار بالمرحلة.					
٦	توضيح نظام العمل لاستقبال الفرضيات المتعلمين مثل الابداع والابتكار.					
٧	حصر المتعلمين إلى السعي نحو تحقيق كل هدف في أداة المتعلمين.					
٨	الارتقاء بمسرى تعلم المتعلمين بصورة مستمرة.					
٩	توضيح الأداة التي فيها تعد الفرضيات المتعلمين.					
١٠	توضيح الأداة المتعلمين واستمرارها فحماً للتدريس.					
١١	توضيح نظام العمل لتدريس المتعلمين على التمرين.					
١٢	تدريس المتعلمين لتدريس.					
١٣	توضيح فصل روح الفرضيات.					
١٤	إتاحة روح الفرضيات والمتعلمين الإيجابية بين المتعلمين.					
١٥	ليس هناك ملاحظات الأداة المتعلمين والإعلان عنها كمتعلمين روح التفهم بين المتعلمين ففهم ملاحظات متعلمين.					
٥ - استخدام نظام الفرضيات المتعلمين						
١	الاستخدام الأمثل للمعالم الأصل في التخطيط والتفهم والتحليل الإحصائي والفهم التفهم.					
٢	توضيح الفرضيات المتعلمين بصورة مستمرة لدعم الفهم التفهم.					
٣	توضيح الفرضيات المتعلمين لاستخدام الفهم من الفهم.					

٢	إدارة الأمانة	مدى التوافق				
		توافق بصورة كبيرة جداً	توافق بصورة كبيرة	توافق بصورة متوسطة	توافق بصورة ضعيفة	توافق بصورة ضعيفة جداً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
	والأعمال.					
٤	ميكنة الأعمال اليدوية من طريق استخدام الحاسب الآلي في الطباعة والتكثيف وإثراء الوثائق والتسجيلات.					
٥	تدعيم الخدمات للمستفيدين من خلال موقع الإدارة العامة للخدمة وتكثيف عملي الشبكة القومية للمعلومات (الإنترنت).					
٦	تدريب للموظفات على مونتاج الإدارة العامة للخدمة وتكثيف (الإنترنت) بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل للمعلومات للمواطنين والمستخدمين من الخدمة.					
٧	هيكلية للموظفات على مونتاج الإدارة العامة للخدمة وتكثيف (الإنترنت) بطريقة موحدة ضمن مصنفات بمرمزية ثابتة لتطوير توافر نظام معلومات يمكن للمستخدمين من الاستدعاء عليه في تلبية احتياجاتهم الضرورية بحيث يكون حلاً من التمشيخ والتحديث.					
٨	وهيكلية على الهيكل مع ظروف التغير.					
٩	وجود سياسة حماية للمعلومات من التلف والسرقة والضياع.					
١٠	الربط بين قواعد بيانات الإدارة العامة للخدمة وتكثيف وزارة التربية والتعليم.					
١١	توافر الأجهزة والمعدات المناسبة لأعمال الحاسب الآلي كما يتواءم مع احتياجات مختلف الوحدات الإدارية.					
١٢	وضع برامج توعية حول ثقافة المعلوماتية للمستخدمين.					
١٣	توافر فرص تدريبية للمستخدمين في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.					
١٤	استخدام البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال لإرسال الوثائق والأنشطة وتكثيف.					
٥- خدمة الإحصاءات التطبيقية للمعدل						
١	تقديم وإعدادات العمل بما يتناسب مع احتياجات من المستخدمين من التكثيف والتحديث لخدمة الجهات المعنية لتقديم الخدمة.					
٢	تقديم وإعدادات العمل بشكل دوري لتقديم الخدمات من الإحصاءات.					
٣	التفصيل من الوثائق والتعليقات المرفوعة على الخدمة لأن كثرها قد تعلق العمل.					
٤	مرونة الإحصاءات بما يتناسب مع إدخال ما يستحدث من إحصاءات دون تأخير.					
٥	سهولة تحديث وإعدادات العمل بأبسط الأنشطة ومعاملات العمل في كل إدارة.					

٤	إدارة الأداء	مدى التوافق				
		كبار مدراء	كبار مدراء	كبار مدراء	كبار مدراء	كبار مدراء
		كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء
		كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء
		كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء	كبير مدراء
٦	توافر الأدلة الإرشادية في إجراءات العمل وتطبيقها.					
٧	إشراك المعلمين بالإجراءات الإدارية لتسهيل كل مهمة وتطبيقها.					
٨	توافر وسادة إدارية متخصصة تراعي وتطور إجراءات العمل في ضوء ما يستلزمه من تغييرات.					
٩	مداومة تطبيق المعلمين لإجراءات العمل تطوياً.					
٥ - نظام للمساعدة والمساعدة						
١	تقديم تذاكر للمعلمين والمصاحبات بشكل واضح للمعلمين.					
٢	وضع آليات للتوصيف الوظيفي والمصاحبات لكي يترك المعلم ভাল اثره في العمل.					
٣	توفير الآليات المناسبة والموارد من خلال معرفة احتياجات المعلمين والمعلمين على الترتيب.					
٤	الاستماع إلى شكوى المعلمين.					
٥	إشراك المعلمين من النظام للإشارة إلى إحدى الجهات المعنية.					
٦	وضع نظام شامل لمساعدة المعلمين ضمن مدى التزامهم بأداء مهام الوظيفة طبقاً لما هو محدد مسبقاً وتحتاج للرفع والأنظمة والآليات.					
٧	توافر وسادة رقابية لزيادة الدور الرقابي على المعلمين.					
٨	تقديم مهام الأمانة الرقابية بوضوح.					
٩	استخدام أدوات موضوعية ومعلمية لمساعدة المعلمين.					
١٠	تطبيق مبدأ من أين لك هذا؟					
١١	وضع وتطبيق إستراتيجية عامة لمكافحة الفساد.					
١٢	الكشف عن مبررات الفساد وتوعية المعلمين بأستراتيجيات مكافحة الفساد.					
١٣	توفير مبدأ بأنهم الفرصة والمساعدة التي تقدمها للمعلمين.					
١٤	تطبيق نظام تدريبي شامل للفساد واستدراك أحكام الإسلام بسلوك المعلمين وتزويدهم بالفرصة.					
١٥	توعية المعلمين بالآليات التي تتيح للمعلمين مكافحة الفساد بالآليات التي تتيح للمعلمين مكافحة الفساد.					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر، مصطفى محمود، *التفكير الاستراتيجي وإعداد الخطة الاستراتيجية*. القاهرة: الدار الجامعية، ٢٠٠٠م.
- أبو مهايئ، يحيى بن محمد، *الحكومة الإلكترونية: ثورة على العمل الإداري التقليدي*. دم: دة، ٢٠٠٤م.
- بليلة، هازن عبد الوزاق، برنامج الملك عبد الله للأداء الحكومي المتميز. صحيفة الوطن السعودية، (السبت ٤ ربيع الثاني ١٤٢٨هـ، الموافق ٢١ أبريل)، العدد (٢٣٩٥)، ص ٧.
- تلمساني، عبد الله محمد علي، *بين الرضا والتميز: جفة: مطبعة المحمودية*، ٢٠٠٣م.
- جامل، بول وبلاكويل، *جئون: إدارة المعلومات*. ترجمة: تيب توب خلفعات التعريب والترجمة. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.
- جولتز، إمام، *إدارة الأداء*. ترجمة: مكتبة جرير.
- الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٦م.
- جيمس سي كراج، جيمس كراج وجوانت وروبرت إم. *الإدارة الاستراتيجية*. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.
- عبيد الله مركز الخيرات المهنية للإدارة (ميك). *الإدارة*

- الاستراتيجية: المبادئ والأدوات*. القاهرة: مركز الخيرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٤م.
- الدوري، زكريا مطلق. *الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية*. عمان: دار اليازدي العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.
- الهيبي، إبراهيم رمضان. *دليل إدارة الموارد البشرية*. ط٢. مصر: مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.
- السلطان، فهد بن صالح. *إعادة هيكلة نظم العمل: النظرية والتطبيق*. الرياض: مطابع الخالد للأوقست، ٢٠٠١م.
- _____، *التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين*. الرياض: مطابع الخالد للأوقست، ٢٠٠٤م.
- الشاعر، عبد الرحمن بن السواهم. *تقنية المعلومات والاتصال*. الرياض: دار تقيف للنشر والتأليف، ٢٠٠٤م.
- شواويز، أنطوني إي. *إدارة الأداء*. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠١م.
- العارف، نافيسا. *الإدارة الاستراتيجية: إدارة الألية الثلاثة*. الإسكندرية: الدار الجامعية، ٢٠٠٠م.
- هيبي، محمد خليل. *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الكويت: دار السيرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٩م.
- العواد، فهد بن ناصر دهام. *الحكومة الإلكترونية بين*

- التخطيط والتقييم. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٤م.
- عبد، عبد الوهّاب. أساسيات البحث التربوي، ط٢. عمان: دار الفرقان، ١٩٩٧م.
- القحطاني، محمد دليم. إدارة الموارد البشرية: نموذج استراتيجي متكامل. الرياض: العيكان للنشر، ٢٠٠٨م.
- كشوي، باوي. إدارة الموارد البشرية. ترجمة: قسم الترجمة بفكر الفاروق، ط٢. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.
- كناكري، فاسم. تطبيق إدارة الأداء: دليل تحليل وتطوير وتحسين عمليات إدارة الأداء وقرق العمل. الإمارات العربية المتحدة: تيم بلرو العالمية، ٢٠٠٨م.
- كبي، جوان. الموظف المتمكن: كيف تصبح الموظف المتمكن الذي تريد شركتك المحافظة عليه. ترجمة: مركز التعريب والترجمة، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٥م.
- المطوي، محمد عون. جائزة الملك عبد العزيز للجودة. أمارة جائزة الملك عبد العزيز للجودة، في اليوم العربي للتفيس، ٢٠٠٦م.
- المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم. إحصائية بالقيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم، دم: د١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموسوي، مسكان. إدارة الموارد البشرية: وتأثيرات
- المولة عليها. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.
- هلال، محمد عبد الغني. مهارات إدارة الأداء: معايير وتطبيقات الجيدة في الأداء. ط٢. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ١٩٩٩م.
- هبل، جسي. إدارة الأداء. ترجمة: خالد العامر. الإمارات العربية المتحدة: مؤسسة محمد بن راشد، ٢٠٠٨م.
- لانيا: المراجع الأجنبية:
- Aguinis, Herman.** *Performance Management*. ed 2, USA: Prentice Hall , 2008.
- Bishop, Harold L. & others.** «Creating an Effective Strategic Plan for the School Districts». *Journal of Instructional Psychology*. 32, (3), (2005): 197 – 204.
- Bostingl, John Jay I.** «Strategic Planning During Tough Times». *Leadership*. 38, (3), (2009): 8 10.
- Brigham, Eugene F & Ehrhardt , Michael C.** *Financial Management: Theory & Practice* (with Thomson ONE Business School Edition 1 – Year Printed Access Card) USA: Prentice Hall, 2007
- Bryde, David J. & Wright, Gillian H.** «Project Management Priorities and the Link With Performance Management Systems». *Management Journal*, 38, (4), (2007): 5 – 11.
- Cekias, Gary.** *Performance Management: Integrating Strategy Execution Methodologies, Risk, and Analytics*. USA: Wiley and SAS Business Series , 2009.
- Crawford, Megan & Earley, Peter.** «Head teacher Performance Management: An Investigation of the Role of the External Adviser». *School Leadership and management*, 24, (4), (2004): 377 - 389
- Daniels , Aubrey C.** *Performance Management: Changing Behavior that Drives Organizational Effectiveness*.ed 4 , USA,

- Finance Review*, 22, (2), (2006): 94 – 97.
- Kuchinke, K. Peter** «Strengthening Ties Between Career – Technical Education and Human Resource Development». *Journal of Vocational Education Research*, 27, (2), (2002): 96 – 179.
- Leonsbocker, Louise**. Performance Management: A New Approach. *College & University*, 76, (2), (2000): 17 – 22.
- Longenecker, Clinton O& Fisk, Lawrence S.** «Improving Management Performance in Rapidly Changing Organizations» *S. Journal of Management Development*, 20, (1), (2001): 7 – 18.
- Loughman, Thomas P& others**. The Role of the Quality Enhancement Plan in Engendering a Culture of Assessment. *Assessment Update*, 20, (3), (2008): 3 – 5.
- Mentchian, Peyman & Cokins Gary** (2006) Risk Based Performance Management Making It Work. *Business Credit*, 108, (5), (2006): 28 – 30.
- Millar, Anale & others**. «Logic Models: A Systems Tool for Performance Management». *Evaluation and Program Planning*, 24, (1), (2001): 73 – 81.
- Modell, Sven & others**. «A process (re)turn?: Path dependencies, institutions and performance management in Swedish central government». *Management Accounting Research*, 18, (4), (2007): 453 – 475.
- Moody R. Wayne**. *Human Resource Management*. ed 11, USA: Prentice Hall, 2009.
- Nair, Anand**. «Meta analysis of the relationship between quality management practices and firm performance —implications for quality management theory development» *J. Journal of Operations Management*, 24, (5), (2006): 948 – 975.
- Noble Jeffrey J & Alpert Geoffrey P.** *Lever of Organization Design: How Managers Use Accountability Systems For Greater Performance And Commitment*. USA: Harvard Business School Press, 2005.
- Onken, Kevin**. (2007) *Performance Management Looks CONSISTENCY*. T+D, 61, (4), (2007): 3 – 50.
- Paladino, Bob**. *Five Key Principles of Corporate Performance Management*. USA: Wiley, 2007.
- Performance Management Publications, 2004.
- Davis, Rogers**. «Choosing Performance Management: A Holistic Approach». *CUPA Journal*, 46, (2), (1995): 13 – 18.
- Dean, Jean**. *Implementing Performance Management*. USA: Taylor & Francis, 2007.
- Fitzgerald, Tanya& others**. «Bureaucratic Control Professional Autonomy? Performance Management in New Zealand Schools». *School Leadership & Management*, 23, (1), (2003): 91 – 105.
- Fransson, K.** «A Critical Overview of Trends and Practices in Performance Management in the South African Higher Educational Environment». *South African Journal of Higher Education*, 17, (2), (2003): 131 – 138.
- Gilley, Jerry W.** «Performance Management Applied at the Performer Level». *Performance Improvement Quarterly*, 13, (4), (2000): 87 – 105.
- Gleeson, Denis& Husbands, Chris**. «Modernizing Schooling Through Performance Management: A Critical Appraisal». *Journal of Education Policy*, 18, (5), (2003): 499 – 511.
- Haynes, Gill & others**. «Performance Management for Teachers: Head teachers Perspectives». *School Leadership & Management*, 23, (1), (2003): 75-89.
- Hughes, Chris & Sohler, Cathy**. «Can Performance Management Work in Australian Universities?». *Higher Education*, 24, (1), (1992): 41 – 56.
- Inkerwood, Mary & others**. «Performance Management Motivating and Developing Good Teachers? The Experiences of Teachers in a Small». *Special School Education*, 35, (1), (2007): 71 – 81.
- Ivanecovich, John**. *Human Resource Management*. ed 11, USA: McGraw Hill/Irwin, 2009.
- Jennings, Keith & Lomas, Laurie**. «Implementing Performance Management for Head teachers in English Secondary Schools: A Case Study». *Educational Management & Administration*, 31, (4), (2003): 83 – 369.
- Kelch, A. S. & Deb T.** *Performance Management*. Oxford Higher Education. USA: Oxford University Press, 2008.
- Kirkleow, Steven R.** «Performance Management and the Modern Budget Office». *Government*

- Taylor, James S & others.** Strategic Planning in U.S. Higher Education: Can it Succeed in Europe. *Planning for Higher Education*, 35, (2), (2007): 4 – 17.
- Webster, Jack.** *gement An Untapped Opportunity.* Outsourced Logist , 1 (2), (2008): 18 – 26.
- William Brenda T & Chance, Shannon T.** *Assessing University Strategic Plans. A Tool for Consideration.* *Educational Planning* , 18, (1), (2009): 38 – 54.
- Wimbush, James C.** «Human resource management: Challenges for graduate education» *Business Horizons*, 51, (2), (2008): 4 – 151.
- Wingrove, Clinton.** «Facts and Fables of Performance Management in the 21st Century» *Performance Improvement*, 41, (9), (2002): 33 – 38.
- Zaffron Stev & Logan Davv.** *The Three Laws of Performance. Rewriting the Future of Your Organization and Your Life.* USA: Journey – Bass, 2009
- Peretz Ray.** *Technology Applications in Education. A Learning View.* USA:LEA, 2009.
- Reeves, Jenny & others.** «Performance Management in Education: Improving Practice. British Educational Management Series». *Leadership & Management*, 12, (1), (2002): 150 – 155.
- Replinski, Marlyn & Bartsch, Maryjo.** «Managing the Performance in Performance Management» *Performance and Instruction*, 35, (1), (1996): 18 – 22.
- Rowley, Daniel James & Sherman, Herbert.** «Implementing the Strategic Plan» *Planning for Higher Education*, 30, (4), (2002): 5 – 14.
- Storey, Anne.** «Performance Management in Schools: Could the Balanced Scorecard Help?» *School Leadership & Management*, 22, (3), (2002): 321 – 338.
- Strain, Michael.** «Some Ethical and Cultural Implications of the Leadership «Turn» in Education: On the Distinction between Performance and Performativity». *Educational management Administration & Leadership*, 37, (1) , (2009): 67 – 84.

Performance Management in General Administrations of Education in Kingdom of Saudi Arabia

Sahriyah Muslim Al-yahyaw

Associate professor, Department of planning and Educational Administration,

Faculty of Education and Human Sciences Taiba University

Medinah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 6565, Buer Othman 2691-42381

Email: sz.sury@taibauniv.com

(Received 15/11/1430H, accepted for publication 9/1/1431H.)

Keywords: Performance Management, Education, General Administrations.

Abstract. The Study aimed at determining the range of the availability of performance management standards in general administrations of education (male & female) in Kingdom of Saudi Arabia, discovering the differences in administrative leaders viewpoints toward the of availability of performance management according to gender) and geographically location, discovering the relationship between performance management components and providing some recommendations that might help in fixing weakness positions and fulfilling competition.

The sample of the study consisted of all individuals of the population (280) male and female leaders in general administrations of education in Riyadh, Madinah Monawwarah, Dammam, Tabook and Abha, (221) responded at percentage of (79%). The researcher adopted methodologies, the descriptive survey methodology and ethnographic: To achieve the objective of the study she developed tow tools. Were developed ,first a questionnaire about performance management the validity and stability were determined , the value of correlation coefficient was (0.97) with statistical significance of (0.001). The second tool was an indirect observation by reviewing checking ,studying and analyzing some documents related to performance management components. Collected data were analyzed by statistical procedures including frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, T - test, One-way analysis of variance and Pearson correlation Coefficient. the documents findings were analyzed through inductional, made some findings were obtained in the light of the obtained findings. the researcher cited some recommendations that might help in application of performance management standards effectively and some suggestions for further studies.

مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

محمد بن مطيع النفوسري

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرخب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: dosarim@ksu.edu.sa

(لقد للنشر في ١١/١٥/١٤٣٠هـ وقبل للنشر في ١١/٢٩/١٤٣١هـ)

هذا البحث مقدم من مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود

الكلمات للتصنيف: المرحلة المتوسطة ، معرفة ، الأهداف السلوكية ، التربية الفنية ، مجالات الأهداف السلوكية.
ملخص البحث: لقد كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها، وصياغتها ومجالاتها، ومستوياتها، وقد تم استخدام النهج الوصفي التحليلي للاحقة لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد كان عدد أفراد عينة الدراسة ١٦٠ معلماً للتربية الفنية بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ وبينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ضعيف بشكل عام ونسبة ٥٠ ٪، حيث افترضت الدراسة الحالية المستوى المقبول من المعرفة ٦٠ ٪ فأعلى، وتحديد مدى معرفة أفراد عينة الدراسة بالأهداف السلوكية بشكل مفصل فقد تم توزيع الأسئلة في أداة الدراسة إلى عدة محاور كالآتي: مفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها، وصياغتها ومجالاتها، ومستويات الأهداف في كل مجال، وكل محور يشكل أحد الأسئلة الفرعية للدراسة، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بمفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها، ومعرفة مستويات الجوانب الوجدانية جيد وقد كانت النسبة ٦٦ ٪، ٨٤ ٪، أما فيما يخص بقية المحاور فقد كان مستوى المعرفة لدى أفراد العينة ضعيف لم يتجاوز الـ ٦٠ ٪. كما بينت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية تبعاً لمتغير انتمية لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية من ١١ إلى ١٥ سنة على حساب المعلمين الذين تجاوزت خبرتهم ١٥ سنة، كما وضحت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية تبعاً لمتغير الانتحاق بالدرجات التدريسية لصالح المعلمين الذين انتحوا بالدرجات التدريسية في مجال الأهداف السلوكية على حساب من لم ينتح بأي دورة تدريسية في مجال الأهداف السلوكية. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التركيز في مقررات طرق التدريس بكليات التربية وكلليات إعداد المعلمين على تدريس الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وأساليب صياغتها وتطبيقها في تدريس مادة التربية الفنية، إضافة إلى التأكيد على أهمية تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة في الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية وتشجيعهم على الانتحاق بها.

مقدمة

تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي حيث يعتمد عليها في تحديد العناصر الأخرى للمنهج من محتوى وخبرات تعليمية وتقوم. لذا فالأهداف هي نقطة البداية لتخطيط وتنفيذ النظم التعليمية وتحديد محتوى المناهج الدراسية وطرائق تدريسها وأساليب تقويتها.

وتختلف تسميات الأهداف في المجال التربوي تبعاً لنوعيتها ومستوى عموميتها، فهناك الأهداف التربوية العامة التي تشترك جميع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية في تحقيقها وتكون تلك الأهداف مشتقة من المفهوم السائد للتربية في مجتمع معين، ويشير سالم (١٤١٨هـ) إلى أن الأهداف التربوية العامة تحدد المنظومة التربوية في أي بلد ويتطلب تحقيقها فترات طويلة لأنها تعتمد على الأهداف الأقل عمومية.

ويشتق من الأهداف التربوية العامة أهدافاً خاصة بكل مرحلة دراسية أو مناهج دراسية معينة وتسمى بالأهداف التعليمية (زيتون، ١٩٩٥م)، ثم الأهداف السلوكية أو التدريسية التي تصف أداء المتعلم داخل حجرة الصف، وهي أهداف قريبة المدى تحدد الأهداف العامة للتربية وتسير في اتجاهها (سالم، ١٤١٨هـ).

تلعب الأهداف السلوكية دوراً مهماً في توجيه وتخطيط الدروس واختيار طرائق تدريسها ووسائلها واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة التي سيقوم بها

التلاميذ ومعرفة الإيجليات والسلبيات للعملية التدريسية مما يساعد بالتالي على تقويتها، وقد أورد علماء التربية والمناهج عدة تعريفات للأهداف السلوكية تتفق في ما بينها على أن الأهداف السلوكية أهداف قريبة المدى تصف الأداء المتوقع للمتعلم نتيجة للخبرة أو التعلم.

وقد أكد العديد من التربويين على أهمية الأهداف بالنسبة للعملية التربوية وتحسينها حيث أكد تايلر (Tyler, 1949) على أن إدراك الأهداف المراد الوصول إليها عند تخطيط البرامج التربوية ضروري لتحسين تلك البرامج. كما أشار جرونلاند (Gronlund, 1985) إلى أهمية الأهداف السلوكية في توجيه التدريس واختيار محتواه وطرائق تدريسه ووسائله التعليمية وكونها الأساس الذي من خلاله تعد أدوات التقويم المناسبة.

وقد أصبحت الأهداف السلوكية معروفة لدى التربويين وبدأ استخدامها بشكل واسع في التعليم بعد أن نشر روبرت ميجر كتابها بعنوان *مبادئ الأهداف التعليمية* سنة ١٩٦٢، (Magor, 1962) حيث وضع طرقاً تطبيقية لاستخدام الأهداف السلوكية في التدريس.

ثم ألفت بعد ذلك العديد من الكتب العلمية التي ناقشت الأهداف السلوكية من حيث تعريفها وتحديداتها وصيغاتها. كما بحثت العديد من الدراسات مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ومدى

على أهمية الأهداف السلوكية في التدريس، فهي التي تعطي المعلم فكرة واضحة عن المعارف والمهارات والاتجاهات المتوقعة من التلميذ المتكمن منها في نهاية الدرس، كما أنها تحدد للمعلم طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة للدرس. وقد أشار أيزنر (Eisner, 1972) إلى أهمية الأهداف التعليمية في مجال التربية الفنية من حيث إنها تعطي تصوراً دقيقاً لما يراد تحقيقه من خلال منهج التربية الفنية وتوقع ما سيتعلمه الطالب.

ونظراً لعدم توفر دراسات تبحث مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وطرق صياغتها ومستوياتها في مجال تدريس التربية الفنية، على حد علم الباحث الذي قام بالرجوع إلى مصادر للمعلومات المتوفرة والبحث فيها، لما فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مما يساعد في تحديد جوانب الضعف - إن وجدت - في معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بما قد يفيد الممتحنين بالإشراف على تدريس التربية الفنية بتقديم الدعم اللازم لتقوية جوانب الضعف في هذا المجال.

ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تخطيط الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي التربية الفنية بما يتواءم معارفهم وتطبيقاتهم للأهداف السلوكية في

استخدامها في تحضير الدروس وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على الأهداف السلوكية وطرق صياغتها واستغلالها (آل الشيخ، ١٤١٥ هـ، والعربي، ١٤١٦ هـ، وأخري، ١٤٢٠).

كما تناولت دراسات أخرى آخر استخدام الأهداف السلوكية في التدريس على نتائج الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية (Snider, 1975) (محمد، ١٤٠٠ هـ، السامرائي، ١٤٠٣ هـ، الحضيف، ١٤١٥ هـ، العامر، ١٤٢٢ هـ).

وفي مجال التربية الفنية فقد وضع أيزنر (Eisner, 1972) في كتابه (تعليم الرؤية الفنية) أهمية الأهداف التربوية في مجال التربية الفنية، كما بحث بعض المؤلفات طرقاً لصياغة الأهداف التربوية للتربية الفنية على شكل أهداف سلوكية كدراسة النجادي (١٤٢٢ هـ) وكتاب سعادة (٢٠٠١م) الذي أورد تطبيقات للأهداف السلوكية في مختلف المواد الدراسية ومن ضمنها مادة التربية الفنية. لكن لا توجد - على حد علم الباحث - دراسات بحثت مدى تطبيق الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية، لذا فالدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مستوى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة

لقد أكد علماء التربية ونتائج الدراسات العلمية

تدريسهم، مما يسهم بالتالي في تحسين أدائهم التدريسي وجودة مخرجات تعليم التربية الفنية في المرحلة المتوسطة.

المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها؟

٣- ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية في مستويات المجال:

أ/ المعرفي.
ب/ الوجداني.
ج/ المهاري.
٤- هل توجد فروق في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعاً للمتغيرات التالية:

أ/ القطاع التعليمي (حكومي أو أهلي).
ب/ سنوات الخبرة.
ج/ المؤهل التعليمي.
د/ السنوات التدريسية في مجال الأهداف السلوكية.

أهداف الدراسة

تحاول هذه الدراسة تحقيق هدف رئيسي وهو تحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من حيث مفهوم تلك الأهداف، وصياغتها ومجالاتها، ومستوياتها، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية في متوسطات مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية تبعاً للمتغيرات التالية: القطاع التعليمي، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، الالتحاق ببلورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية؟ ويترجم من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية؟

٢- ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الأهداف السلوكية ذاتها من حيث كونها موجهة لتخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التدريسية، فبناء على الأهداف السلوكية للمدرس يكون اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم. كما تظهر أهمية الدراسة في بحثها الأهداف السلوكية التي تلعب دوراً مهماً في تحقيق الأهداف

تقياس مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية.

أدبيات الدراسة

مفهوم الأهداف السلوكية

لقد ظهرت عدة تسميات للأهداف السلوكية في الأدبيات التربوية، حيث عرفت بالأهداف التعليمية والأهداف الإجرائية والأهداف القابلة للقياس. كما أورد علماء التربية عدة تعريفات للأهداف السلوكية في محاولة لتقديم وصف دقيق لها وتحديد ماهيتها.

فقد عرف ميجر (Mager, 1962) الأهداف السلوكية بأنها ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ مع نهاية فترة تعليمية. أما جرونلند (Gronlund, 1985) فيرى أنها عبارات توضح أنواع الأداء السلوكي المتوقع من التلميذ القيام به بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين.

ويمسرف بوفام (Popham, 1970) الهدف السلوكي بأنه التغيير المقصود لإحاثه لدى المتعلم كنتيجة للتعليم، بينما يرى بلوم (Bloom, 1956) أن الأهداف السلوكية عبارة عن صياغات واضحة للتنبؤات المتوقعة لدى التلاميذ نتيجة للخبرة التربوية، وقد عرفها بأنها أنواع السلوك المقصود الذي سيظهره الطالب خلال تعلمه.

كما عرفها سالم (١٤١٨هـ) على أنها عبارات تصف أداءً للمتعلم يمكن ملاحظته وقياسه في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية نتيجة لتعلم الحاصل

المنشودة من التدريس كما أثبتت ذلك الدراسات العلمية في مجال أثر الأهداف السلوكية على تحقيق نواتج التعلم (Sauder, 1975) و(محمد، ١٤٥٠هـ، والعامر، ١٤٢٢هـ، والحضيف، ١٤١٥هـ).

ونظراً لعدم وجود دراسات بحثت مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، فيمكن لهذه الدراسة أن تسهم بتقديم توصيات تفيد في تحسين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية.

كما أن من المهم تدريب المعلمين وإتقانهم بأهمية الأهداف السلوكية قبل وأثناء الخطة والمتابعة الجادة لهم (سرحان، ١٩٨٨م)، لذا فقد تقيّد نتائج هذه الدراسة في إعطاء المختصين في إعداد وتدريب معلمي التربية الفنية فكرة عن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمفاهيم الرياض للأهداف السلوكية ليتسنى بعد ذلك تقويم جوانب الضعف - إن وجدت - مما يؤدي إلى تطوير وتحسين تدريس المادة في المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على مدارس البنين المتوسطة التابعة للقطاع الحكومي والأهلي ومعلمي مادة التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، كما اقتصرت الدراسة على استخدام أداة الدراسة وهي استفتاء

داخل حجرة الصف، والأهداف السلوكية عبارة عن توضيح أنواع النتائج التعليمية المتوقع أن يحدثها الدرس (قطامي، ٢٠٠٤م).

على الرغم من تنوع المصطلحات والتعريفات للأهداف السلوكية إلا أنها تتفق فيما بينها على أن الهدف السلوكي وصف لتغير متوقع في سلوك التلميذ نتيجة للتعليم.

أهمية الأهداف السلوكية

تشير قطامي (٢٠٠٤م، ص ٦٦) إلى أن استخدام الأهداف السلوكية منشأ فرضية السلوكيين التي ترى أن السلوك التعليمي الصفي سلوك معقد، وحتى يمكن فهمه فلا بد من تحليله إلى أجزاء بسيطة جداً من أداءات (سلوكات) صغيرة يمكن تحليلها ويمكن ملاحظتها وقياسها وتوقعها بسهولة. كما تضيف قطامي مسوغاً ثانياً لاستخدام الأهداف السلوكية تتمثل في أن السلوك التعليمي يتضمن سلسلة طويلة من الأداءات المتتابعة، فالأهداف السلوكية تساعد في تتبع وملاحظة سلوكيات الطلبة وتميزها القوي.

وتكمن أهمية الأهداف السلوكية في دورها في توجيه التدريس واختيار محتواه وطرائق تدريسه ووسائله التعليمية وكونها الأساس الذي من خلاله تمد أدوات التقويم المناسبة (Gronlund, 1983)، كما تساعد الأهداف السلوكية في تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بطريقة تضيق واستعدادات المعلم

ودوافقه (الحيلة، ٢٠٠٢م).

ويشير سالم (١٤١٨هـ) إلى أن تحديد الأهداف السلوكية يساعد في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية والغير صفية التي تناسب الأهداف التعليمية، والمساعدة في وصف السلوكيات ومستوى التعلم المتوقع لدى التلاميذ مما يساعد في تصميم المواقف التعليمية التي تحقق تلك السلوكيات المرغوبة.

كما تساعد الأهداف السلوكية على تقييم التعلم، حيث وضحت الزبيدي (٢٠٠٣م) أن أحد أسباب استخدام الأهداف في العملية التعليمية هو ارتباطها بعملية تقييم التعلم، فالمعلم لا يستطيع تحديد مدى استيعاب وفهم طلبته للمعلومات إلا بالاختبار مدى تحقق الهدف.

ويحدد كل من سعادة وإبراهيم (٢٠٠٤م) أهمية الأهداف السلوكية في تحقيقها للفوائد التالية:

١ - استخدامها كدليل للمعلم في عملية التخطيط للتدريس.

٢ - جعل التعلم متوقفاً لدى التلميذ مما يسهل عملية التعلم.

٣ - تساعد المعلم على تقييم التعلم.

٤ - العمل على تجزئة محتوى التعلم إلى أجزاء صغيرة يمكن تدريسها بفعالية.

٥ - تساعد في اختيار طرائق التدريس

والوسائل التعليمية المناسبة.

صياغة الأهداف السلوكية

تظهر أهمية صياغة الأهداف السلوكية بطريقة صحيحة في أنها تساعد المعلم على توفير المصادر لتحقيق الهدف لدى تلاميذه وتعد بالمعايير التي من خلالها يحكم على درجة إنجاز الهدف (شعاعه، ٢٠٠٩م).

يمكن تقسيم مهارة صياغة الهدف السلوكي إلى مهارات جزئية تسير وفق خطوات منظمة متتابعة كما يلي:

١ - تحديد سلوك المتعلم وصياغة هذا السلوك بطريقة واضحة ودقيقة وإجرائية ليكون هدفا قابلا للملاحظة والقياس والتقييم.

٢ - تحديد المحتوى المرجعي الذي يتضمنه الهدف والذي سيتفاعل معه المتعلم لتحقيق الهدف وتأديته في صورة سلوك.

٣ - تحديد مستوى الأداء المطلوب الذي يعبر عن تحقيق الهدف (قطامي، ٢٠٠٤م، ص ٨١).

وقد حدد الحليفة (١٩٩٦م) خمسة شروط يجب توافرها في الهدف السلوكي للمصاغ بطريقة صحيحة وهي:

- ١ - أن يكون الهدف واضح المعنى قابلا للفهم.
- ٢ - أن يصف الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم.
- ٣ - أن يصف الهدف ناتج التعلم وليس نشاط التلميذ.

٦ - تساعد في تقويم العملية التعليمية التعليمية. وتصنيف قطامي (٢٠٠٤م) أسبابا أخرى تجعل استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية مهما، ومنها:

١ - كلما صيغت الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات انتقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى المتعلم وسلوكه.

٢ - إن معرفة المتعلم لما يترتب عليه أدائه في نهاية عملية التعليم تمكنه من توجيه جهوده وتركيز انتباهه على مكونات هذا الأداء فيكون بذلك قادرا على إنجازها.

٣ - إن الأهداف السلوكية تساعد المتعلم على اختبار ذاته وتوجيه جهوده الذاتية نحو تحقيقها.

٤ - تساعد الأهداف السلوكية المعلم على توزيع اهتمامه على مجالات الأهداف السلوكية الثلاثة (المعرفي والوجداني والمهاري).

٥ - تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحديد الزمن التدريسي اللازم لتنفيذ الوحدات التعليمية.

كما سبق يتضح أن صياغة النواتج التعليمية على شكل أهداف سلوكية يتضمن العملية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم، إضافة إلى تسهيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية لدى المتعلم.

- ٤- أن تقتصر عبارة الهدف على نتائج واحد للتعليم.
- ٥- أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس.
- وبما سبق يتضح أن الهدف السلوكي المصاغ بطريقة إجرائية صحيحة يجب أن يصف سلوك المتعلم بطريقة واضحة محددة ودقيقة قابلة للقياس.
- مجالات الأهداف السلوكية**
- يرى التربويون أن أي خبرة تعليمية تقدم للطلبة في جو صفّي منظم لا تعدو أن تكون أحد النواتج الثلاثة الآتية: نواتج معرفية تتضمن مفاهيم وحقائق ومعلومات، ونواتج نفس حركية تتضمن معارف ومهارات وعادات، ونواتج وجدانية تتضمن اتجاهات وقيمًا، واختبرات الصفية الشاملة هي الخبرات التي تتيح للطلبة تحقيق هذه النواتج (قطامي، ٢٠٠٤م).
- وقد خرج بلوم وزملاؤه بفكرة تصنيف الأهداف إلى مجالات ومستويات في اجتماع فاحصي الكليات الذين حضروا ملتقى لرابطة علم النفس الأمريكية في بوسطن، حيث ظهر الاهتمام بتصنيف الأهداف التعليمية التربوية الذي شمل ثلاثة مجالات هي:
- ١- المجال المعرفي (العقلي) The Cognitive Domain.
- ٢- المجال الوجداني (القيم والاتجاهات والميول) The Effective Domain.
- ٣- المجال المهاري (النفس حركي) The Psychomotor Domain.
- وبلوم وزملاؤه (١٩٨٥م).
- ويقوم التصنيف على الفروض الأساسي وهو أن نواتج التعلم يمكن وصفها في صورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ، ويفيد هذا التقسيم للمعلمين في صياغة أهدافهم في مجالات سلوكية (جرونلند، ٥٠٠٠، ص ٤٩).
- أولاً: مستويات المجال المعرفي (العقلي) لبلوم**
- The Cognitive Domain:**
- صنف بلوم الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وقسمه إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبطة بشكل هرمي بحيث تشكل قاعدة الهرم المستويات السهلة وتزداد المستويات صعوبة كلما اقتربنا من قمة الهرم (سماعة، ٢٠٠١م). وتأتي المستويات المعرفية في المجال المعرفي كالتالي:
- ١- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة Knowledge: ويشمل أدنى مستويات المجال المعرفي حيث يطلب من المتعلم تذكر المعلومات أو الحقائق والمفاهيم التي تعلمها سابقاً، ويطلب ذلك استرجاع معلومات كثيرة تسدج من الحقائق الدقيقة إلى التعميمات والنظريات الكاملة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يحدد، أن يذكر، أن يحدد، أن يسمي.
- مثال لهدف في مستوى المعرفة في مادة التربية الفنية:

- أن يعطي الطالب أربعة أمثلة من الفن الإسلامي.

٤ - مستوى التحليل Analysis : مستوى التحليل في المجال العربي من المستويات الثلاثة العليا، حيث يتطلب من المتعلم القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك العلاقات بينها مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التحليل ما يلي: أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يوازن.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التحليل في مادة التربية الفنية:

- أن يحلل الطالب عناصر التكوين في العمل الفني، بالرجوع إلى المصادر ذات العلاقة، وفي صفحتين على الأكثر.

٥ - مستوى التركيب Synthesis : وهو أقرب مستويات المجال العربي إلى قمة الهرم بعد مستوى التقويم، حيث يتطلب من المتعلم وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من أفكار المتعلم الذاتية، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التركيب ما يلي: أن يركب، أن يولف، أن يربط، أن يخطط.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التركيب في مادة التربية الفنية:

- أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما وضحها المعلم، وفي ثلاث دقائق على الأكثر.

٦ - مستوى الفهم Comprehension : ويعتبر من المستويات الدنيا في المجال العربي لتصنيف بلوم، حيث لا يتطلب من المتعلم غير القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمواضيع التي يدرسها والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توظيفها في الحجرة الدراسية أو الحياة العامة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يحلل، أن يترجم، أن يستنتج، أن يشتق.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الفهم في مادة التربية الفنية:

- أن يفسر الطالب إمكانية الاختباس في الأعمال الفنية، بناء على شرح المعلم لهذه الظاهرة، ونسبة صواب لا تقل عن ٧٨٥٪.

٣ - مستوى التطبيق Application : ويعتبر مستوى التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا في هرم بلوم العربي، حيث يتطلب من المتعلم أن يعمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواء في حجرة الصف أو الحياة اليومية، ومن الأفعال السلوكية لمستوى التطبيق ما يلي: أن يطبق، أن يوظف، أن يستعمل، أن يطرح مثلاً.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التطبيق في مادة التربية الفنية:

- أن يربط الطالب بين الرسوم الفنية وجماليات الحياة المختلفة ، وفي عشر دقائق على الأكثر.

٦ - مستوى التقويم **Evaluation** : ويأتي مستوى التقويم في قمة الهرم المصري ويتطلب من المتعلم إصدار حكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الحوادث والأشخاص والؤسسات والقوانين في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم ، وقد يحدد المتعلم تلك للمعايير بنفسه أو يقوم بتطويرها ، كما قد تعطى له من جانب المعلم ، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التقويم ما يلي : أن يحكم على ، أن يقند ، أن يبدى رأيا ، أن يدافع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التقويم في مادة التربية الفنية :

- أن يختار الطالب أفضل لوحة فنية من بين أربع لوحات معروضة أمامه ، موضحا أسباب اختياره لها ، ولي نصف صفحة على الأقل.

لأنها : **مستويات المجال الوجداني ككراول**
Affective Domain

اتباع كراول طريقة تسلسلية في تصنيفه للمجال الوجداني الذي يمثل أحد أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها لدى المتعلمين حيث إنه لا قيمة للمعارف إذا لم تصاحب بمجموعة من القيم والانتماءات التي تفيد المتعلم في حياته اليومية ومهنته العملية (سعادة ، ٢٠٠٩م) ، وفي ما يلي مستويات المجال الوجداني :

١ - الاستقبال **Receiving** : ويتطلب من المتعلم في هذا المستوى إبداء الرغبة والاهتمام بقضية ما أو موضوع معين أو مشكلة علمية أو واحدة بعينها ، وتندرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوهمي البسيط بالأمور إلى الاهتمام والانتباه لما يجري من حوادث ، ويكون دور المتعلم محدودا للغاية متمثلا في التهيؤ للمشاركة العاطفية ، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستقبال ما يلي : أن يصفي ، أن يهتم ، أن يبدى اهتماما ، أن يبدى الرغبة.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستقبال في مادة التربية الفنية :

- أن يبدى الطالب رغبة في رسم لوحة فنية عن معاناة للعاقين جسميا ، في ضوء معرفته بجوانب تلك المعاناة ، بحيث لا تقل عن أربعة جوانب.

٢ - مستوى الاستجابة **Responding** : ويتعدى دور المتعلم في هذا المستوى من مجرد الرغبة في المشاركة في موضوع معين إلى المشاركة الفعلية في ذلك الموضوع فيحاول بذلك اتخاذ موقف حياله ، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستجابة ما يلي : أن يشارك ، أن يستجيب ، أن يطلق ، أن يتطوع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة في مادة التربية الفنية :

- أن يتطوع الطالب لعمل مجسم خشبي صغير يجسد روح التضامن بين أفراد المجتمع ، بناء على معرفته بالجوانب الإيجابية لذلك التضامن.

٣ - مستوى التقويم أو إعطاء القيمة

Valuing : وفي هذا المستوى يعطي الطالب قيمة لظاهرة معينة أو سلوك محدد أو موقف معين، ويتناول ذلك المستوى من التقبل البسيط للقيمة في مستوى الرغبة بالتحاذي موقف معين كالرغبة في تطوير مهارة ما إلى مستوى أكثر تعقيداً يمثل التمسك والالتزام في مجال تطوير تلك المهارة، وتصنف أنواع السلوك في هذا المستوى كالتجاهات *Attitudes* أو معتقدات *Beliefs* أو تقديرات *Appreciations*، وتمثل أهم الأعمال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يقيم، أن يقدر، أن يدعم، أن يثمن.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التقويم في مادة التربية الفنية:

- أن يثمن الطالب دور منظمة اليونسكو الدولية في نقل الفنون من مجتمع لآخر، وذلك عن طريق كتابة تقرير مختصر لا يزيد عن ثلاث صفحات.

٤ - مستوى التنظيم *Organization* :

هذا المستوى يتم تجميع العديد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة ليتم بعد ذلك بناء نظام داخلي متماسك للقيم، وتهتم الأهداف التعليمية في هذا المستوى بتعليم الفرد بدايات تطوير فلسفة الحياة بشكل عام مثل أن يعمل الفرد خطة تناسب قدراته ومعتقداته، ومن أمثلة الأعمال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن ينظم، أن يخطط، أن يرسم خطة.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التنظيم في مادة

التربية الفنية:

- أن ينظم الطالب حواراً يتناول الأمور الجمالية التي تمثل التربية الفنية على دعمها، بدون مساعدة من أحد.

٥ - مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة

Characterization by a Value : ويهتم هذا المستوى بتشكيل صفات الذات لدى المتعلم ليكون وحدة متميزة عن غيره بعد أن يتكون لديه نظام من القيم تحكم سلوكه لفترة طويلة، وتتضمن نواتج التعلم هنا مجموعة من الأنشطة مثل استخدام الأسلوب الموضوعي في حل المشكلات أو الاتصاف بمبادئ صحية سليمة، ومن أمثلة الأعمال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن يؤمن، أن يبرهن، أن يتصف.

مثال لهدف سلوكي في مستوى تشكيل الذات في مادة التربية الفنية:

- أن يعزز الطالب بالقرن الإسلامي في الأندلس، عن طريق كتابة تقرير مختصر.

للتلخيص: مستويات المجال المهاري الحركي

لمسبون *Psychomotor Domain*

المجال المهاري يكمل المجالين المعرفي والوجداني لتربية المتعلم تربية شاملة، وقد استخدمت سيمسون أسلوب التنظيم الهرمي نفسه الذي اعتمد عليه بلوم وكراثول في تصنيفهما للمجال المهاري فقسمته إلى سبعة مستويات هرمية يتم استعراضها كالآتي (سعادة، ٢٠٠٦م):

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة الموجهة في مادة التربية الفنية :

- أن يحاكي الطالب الطريقة الصحيحة في مزج الألوان الأساسية، كما عرضها المعلم، وبدقة تامة.

٤ - الآلية والتسويد Mechanism : ويهتم هذا المستوى بتنفيذ العمل عندما تكون الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية بالنسبة للمتعلم، فيقوم المتعلم بالحركات الأوتوماتية بدون تعب وبشكل آلي بعد أن كررها مرات عديدة، وتتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يتعود، أن يعتاد، أن يؤدي.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الآلية والتعود في مادة التربية الفنية :

- أن يرسم الطالب وحدة زخرفية هندسية ييسر وسهولة، ونسبة صواب لا تقل عن ٨٠٪.

٥ - الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response : وفيه يتميز أداء المتعلم بالمهارة، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقل نسبة من الجهد، وتتميز نتائج التعلم بالأنشطة الحركية المنسقة بدقة، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى ما يأتي: أن ينسق، أن ينظم، أن يصنع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة في مادة التربية الفنية :

١ - الإدراك الحسي Perception : ويمثل أقل المستويات تعقيداً، حيث يعتمد على استعمال الحواس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويدرك المتعلم في هذا المستوى الأشياء التي تساعد في أداء المهارة الحركية، ومن أهم الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن يختار، أن يحدد، أن يميز.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الإدراك الحسي في مادة التربية الفنية :

- أن يحدد الطالب الأدوات المطلوبة لعمل مجسم خشبي لخروفيات عربية، ويدون أخطاءه.

٢ - الميل والامتداد Set : ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بعمل ما استناداً وميلاً جسيماً وعقلياً وعاطفياً، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى ما يلي: أن يوضح الرغبة، أن يستعد، أن يرغب.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الميل والامتداد في مادة التربية الفنية :

- أن يبدى الطالب استعداداً للمشاركة في معرض خاص بدمج الحافز حركياً.

٣ - الاستجابة الموجهة Guided Response : ويهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة حيث يبدأ المتعلم بالقيام بالمهارة فعلياً وبحكم المعلم على جودة المهارة في ضوء معايير مناسبة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستجابة الموجهة ما يلي: أن يحاكي، أن يجرب، أن يحاول.

الملاحظات السابقة

أثبتت الملتهد من الدراسات أثر استخدام الأهداف السلوكية في التدريس على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المجال المعرفي والوجداني والنفسي حركي. حيث أشارت نتائج دراسة سنايدر (Snider, 1975) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات الجانب للمعري والوجداني لصالح المجموعة التجريبية المكونة من طلبة الصف الأول الثانوي اللين تم تدريسهم الشعر باستخدام الأهداف السلوكية.

وتناولت دراسة (محمد، ١٤٠٠هـ) أثر معرفة طلاب الصف المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الأحياء، حيث استخلعت الدراسة المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة من طلاب وطالبات بالمرحلة المتوسطة بأربع مدارس، واتضح من نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف السلوكية على الضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي لمادة الأحياء، وقد عزت الباحثة ذلك الضوق إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية ربما يؤدي إلى توجيههم نحو ما ينبغي تعلمه بالتمييز بين محتوى التعلم الوثيق الصلة بالمادة والمحتوى العرضي التوضيحي، وتضيف الباحثة إلى أن تفوق المجموعة التجريبية يعود إلى كون الأهداف السلوكية ساعدت في تنظيم الخبرات التعليمية المقدمة للتلاميذ مما أبعدهم عن التخطي والمشتتات في التعلم.

- أن يرسم الطالب لوحة فنية لتفلاح يعمل في حقل بعد قرائته لقصة كفاح الفلاح، وبلقة تصل إلى ٨٥٪ على الأقل.

٦ - التكيف أو التعديل **Adaption** : ويهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً والتي من خلالها يستطيع الفرد أن يعدل أنماط الحركة لتناسب الحالات الخاصة بها، ويكون المتعلم في هذا المستوى قد وصل إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لنفس المهارة، وتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يعدل، أن يحكم، أن يتكيف، أن يغير.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التكيف أو التعديل في مادة التربية الفنية:

- أن يحكم الطالب على طريقة التلوين المعروضة أمامه، في ضوء خبرته السابقة، وبلقة ثلثة.

٧ - الأصالة والإبداع **Origination** : ويتم فيه التركيز على أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة وتكون نتاجات التعلم مبنية على مهارات متطورة، ومن الأمثلة على الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يركب، أن يعرض، أن يبتكر.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الأصالة والإبداع في مادة التربية الفنية:

- أن يبتكر الطالب وسيلة دقيقة لصب قوالب الجبس.

وأجرى السامرائي (١٤٠٣هـ) دراسة تجريبية هدفت إلى تحديد أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد الاجتماعية، وقد كانت هيئة الدراسة ١٤٤ طالباً لمادة التاريخ و١٤٢ طالباً لمادة الجغرافيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوقاً في التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين لمادة التاريخ والجغرافيا على نظيرتيهما الضابحتين في الاختبار التحصيلي الذي أجري بعد الانتهاء من المادة مباشرة وفي الاختبار التحصيلي الذي طبق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ الاختبار الأول.

وفي دراسة أجرتها آل الشيخ (١٤١٣هـ) لتحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية واستخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض تبين أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية واستخدامها في خطة الدرس لدى هيئة الدراسة التي شملت ١٤٠ معلمة للغة العربية ضعيف ودون المستوى المقبول، وأرجعت الباحثة السبب في ذلك إلى ضعف الاهتمام بالأهداف السلوكية في مرحلة إعداد المعلمات في الكليات قبل الختمة وقلة الدورات التدريبية المقدمة أثناء الختمة في مجال الأهداف السلوكية.

كما أوضحت نتائج دراسة الحضيف (١٤١٥هـ) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ على مستوى تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في المجال المعرفي وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التحصيل المعرفي بمستوياته الستة

لصالح المجموعة التجريبية المكونة من ٧٠ طالبة. وأجرى المريني (١٤١٦هـ) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، وقد كانت هيئة الدراسة مكونة من ٩٦ معلم تاريخ بالمرحلة المتوسطة، وأوضحت الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ضعيف بنسبة ٤٨٪ كما أن مستوى تضمين الأهداف السلوكية خطة الدرس لدى المعلمين ضعيف جداً بنسبة متدنية قدرها ٢٣٪.

وفي دراسة أجراها الحربي (١٤٢٠هـ) لتحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس وتناولت ١٥٠ معلماً تبين أن مستوى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية مقبول بنسبة ٦٤،٦٤٪، وأن مستوى تضمينهم الأهداف السلوكية في خطة الدرس ضعيف بنسبة ٣٦،٦٪، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام كليات المعلمين بالأهداف السلوكية في مقرر طرق التدريس العامة وطرق تدريس الرياضيات، كما أوصت بتكيف الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجالات الأهداف السلوكية.

كما أجرى الرشيد (١٤٢٠هـ) دراسة لتحديد مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراجعتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية، حيث

العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلاب وأدائهم في المواد الدراسية المختلفة التي تم عرضها، وقد جاءت الدراسات السابقة على ثلاثة أقسام:

١ - قسم من الدراسات اهتم بتحليل مستوى معرفة معلمين متخصصين في تدريس مواد تعليمية مختلفة بالأهداف السلوكية وتضمنها خطة الدرس، ومن هذه الدراسات دراسة آل الشيخ والحريص والحريص.

٢ - قسم من الدراسات تناول مدى معرفة مشرفي المواد ومدرّاه المدارس بالأهداف السلوكية، ومن هذه الدراسات دراسة الحميضي والرشيد.

٣ - أما القسم الثالث من الدراسات السابقة فقد بين أهمية الأهداف السلوكية من حيث أثرها على تحصيل الطلاب وأدائهم، ويتدرج تحت هذا القسم دراسة ستانلير والحضيف والسامرائي والعامر ومحمد.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات من جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم لوصف طبيعة ودرجة وجود الظاهرة المدروسة (المناف، ١٤١٦هـ). حيث قام الباحث بالاستطلاع الميداني لجمع المعلومات من معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض حول معرفتهم بالأهداف السلوكية من خلال إجاباتهم على أسئلة أداة الدراسة (الاستفتاء).

وضحت الدراسة أن مستوى المعرفة العامة لمشرفي العلوم الشرعية بالأهداف السلوكية دون المستوى المقبول حيث بلغ (٦٠.٥٪) وأن مستوى مراعاة مشرفي العلوم الشرعية للأهداف السلوكية أثناء إشرافهم على معلمي المرحلة الثانوية تراوح بين الضعيف والمتوسط حيث بلغ نسبة (٤٥٪)، وقد أوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية لمشرفي العلوم الشرعية لتمريرهم بالأهداف السلوكية وتطوير قدراتهم لمراقبتها أثناء إشرافهم.

وأجرى الحميضي (١٤٢١هـ) دراسة حول معرفة مشرفي المواد الاجتماعية ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية حيث أشارت الدراسة إلى مستوى مقبول للمعرفة بالأهداف السلوكية لدى مشرفي المواد الاجتماعية بنسبة ٦٢٪، بينما كان مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى مديري المدارس ضعيفاً بنسبة ٥٤٪.

كما أشارت دراسة تجريبية أجراها العامر (١٤٢٢هـ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المعرفي والمهاري في مادة التربية البدنية لصالح المجموعة التجريبية المكونة من طلاب الصف السادس الابتدائي والبلبن تم استخدام الأهداف السلوكية في تدريسهم.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح مستوى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي المواد الدراسية المختلفة، كما تتضح أهمية الأهداف السلوكية في

وتم تحليل المعلومات التي توفرت حول عينة الدراسة لتحديد مدى مبررتهم بالأهداف السلوكية، وحيث إن المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظواهر أو الواقع بل يتعدى ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم وتطوير الواقع (هيئات، عدى، عيلاحي، ١٩٩٦م) فقد حاولت هذه الدراسة الاستفادة من النتائج المستفادة وما تم الوصول إليه من معلومات واستنتاجات للخروج بتوصيات تهدف إلى تحسين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية، كما تم الرجوع والاستناد على المصادر والمراجع العلمية والدراسات التي بحثت في مجال الأهداف السلوكية لإعداد الإطار النظري لهذه الدراسة.

أداة الدراسة

عبارة عن استفتاء لقياس مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية قام الباحث ببنائها وإعدادها ومن ثم تحكيمها (ملحق ١). ويبحث الاستفتاء المعلومات الشخصية الخاصة للمشارك بالدراسة من حيث سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي والبدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية، بالإضافة إلى خمسة أجزاء تقسم مدى معرفة أفراد العينة بالأهداف السلوكية من خلال أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وتفترض هذه الدراسة درجة ٦٠٪ فما فوق من الإجابات الصحيحة مستوى المعرفة

المقبولة بالأهداف السلوكية.

صدق وثبات أدوات الدراسة

بعد بناء الاستفتاء تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وبعد الاطلاع على الملاحظات قد تم تعديل الاستفتاء بناءً على المقترحات التي وردت من المحكمين، كما تم تحليل ثبات الاستفتاء بواسطة معادلة الفا كرونباخ حيث أظهر التحليل درجة الثبات بقليل ٠.٦٣. وبعد ثباتاً مقبولاً للأداة.

الأساليب الإحصائية

١ - التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢ - معادلة الفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.

٣ - اختبار (ت) (T test) لحساب الدلالة

الإحصائية للفروق.

٤ - اختبار التباين أحادي الاتجاه (One-way

ANOVA) لحساب دلالة الفروق الإحصائية.

٥ - استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات.

مجتمع وعينة الدراسة

يمثل جميع معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع

ويظهر في الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي وجهة الحصول عليه، حيث شارك في هذه الدراسة ١٢٥ معلماً يحملون شهادة بكالوريوس من كليات التربية و٢١ معلماً يحملون شهادة البكالوريوس من كليات المعلمين و١٣ معلماً يحملون دبلوماً في التربية الفنية.

البحث عن طريق إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنتن) حيث شملت عينة الدراسة جميع معلمي التربية الفنية الذين استجابوا لأداة الدراسة وبلغ عددهم ١٦٠ معلماً. الهيئات الشخصية لعينة الدراسة

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب القطاع التعليمي.

القطاع التعليمي	التكرار	النسبة %
مدرسة التربية الفنية في مدارس حكومية	٨٠	٥٠
مدرسة التربية الفنية في مدارس أهلية	٤٣	٢٦
غير محددة	٣٧	٢٣
المجموع	١٦٠	١٠٠

الجدول رقم (٣). توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
من ١ - ٥ سنوات	٥٠	٣١,٣
من ٦ - ١٠ سنوات	٢٤	١٥,٠
من ١١ - ١٥ سنة	٤٧	٢٩,٤
أكثر من ١٥ سنة	٣٩	٢٤,٤
المجموع	١٦٠	١٠٠

يوضح الجدول رقم (١) عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً للقطاع التعليمي التابعة له المدرسة التي يعمل بها معلم التربية الفنية، حيث بلغت عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية في المدارس الحكومية ٨٠ معلماً، بينما كان عدد معلمي التربية الفنية في المدارس الأهلية المشاركين في هذه الدراسة ٤٣ معلماً، بينما لم يحدد ٣٧ معلماً القطاع التعليمي التي تتبع له مدارسهم.

ويوضح الجدول رقم (٣) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس، حيث تراوحت سنوات الخبرة لدى ٥٠ معلماً بين ١ و ٥ سنوات، ولدى ٢٤ معلماً بين ٦ و ١٠ سنوات، ولدى ٤٧ معلماً بين ١١ و ١٥ سنة، بينما درس ٣٩ معلماً لأكثر من ١٥ سنة.

الجدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي للمعلمين.

المؤهل	التكرار	النسبة %
بكالوريوس التربية الفنية كليات التربية	١٢٥	٧٨
بكالوريوس التربية الفنية كليات المعلمين	٢١	١٣
أخرى	١٣	٨
لم يحدد	١	١
المجموع	١٦٠	١٠٠

الجدول رقم (٤). توزيع عينة الدراسة حسب الاتجاهات بلورة أو دورات التربية في مجال الأهلل السلوكية.

الاتجاهات التربوية	التكرار	النسبة %
للمدرسة الذين حصلوا على دورة تدريبية أو أكثر في مجال الأهلل السلوكية	٥٠	٣١,٣
للمدرسة الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الأهلل السلوكية	١٠٨	٦٧,٥
لم يحدد	٢	١,٣
المجموع	١٦٠	١٠٠

الفتية حول كيفية ما قدم لهم من دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية حيث يرى ١٣ معلماً أن الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية بمد كافياً، بينما يرى ٥٨ معلماً أن الدورات التدريبية المقدمة في مجال الأهداف السلوكية غير كافية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد كان السؤال الرئيسي للدراسة: ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية؟

وقد استخدم الباحث اختياراتاً من نوع الاختيار من متعدد لتحديد مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمبينة الرياض بالأهداف السلوكية، وقد شمل الاختبار ثلاثة محاور هي: المعرفة بمفهوم الأهداف السلوكية، وصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها، ومستويات الأهداف السلوكية في المجال المرئي، والوجداني، والمهاري. وقد افترضت هذه الدراسة الحد المقبول للمعرفة بالأهداف السلوكية به ٦٠٪ في مجموع المحاور لتحديد مستوى المعرفة العامة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة، وفي كل محور على حدة لتحديد مستوى المعرفة بالتحديد في كل مجال من مجالات الأهداف السلوكية، فإذا كانت الإجابات الصحيحة لأفراد العينة ٦٠٪ فما فوق فتعتبر معرفتهم بالأهداف السلوكية مقبولة وإن كانت أقل من تلك النسبة فتعتبر معرفتهم بالأهداف السلوكية ضعيفة.

يوضح الجدول رقم (٤) مدى التحاق المعلمين بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية، حيث اتضح أن ٥٠ معلماً حصلوا على تدريب في مجال الأهداف السلوكية بينما لم يحصل ١٠٨ من المعلمين على أي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

الجدول رقم (٥). عدد الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

عدد الدورات	التكرار	النسبة %
دورة تدريبية واحدة	٣٥	٧٠
دورتان تدريبيتان	١٤	٢٨
ثلاث دورات تدريبية	١	٢
المجموع	٥٠	١٠٠

يشير الجدول رقم (٥) إلى عدد الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية التي حصل عليها المعلمون من أفراد العينة الذين أجلبوا بأنهم حصلوا على دورات تدريبية، حيث حصل ٣٥ معلماً على دورة تدريبية واحدة، وحصل ١٤ معلماً على دورتين تدريبيتين، بينما حصل معلم واحد فقط على أكثر من دورتين.

الجدول رقم (٦). كيفية الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية

كيفية الدورات	التكرار	النسبة %
كافية	١٣	٨٠,١
غير كافية	٣٨	٣٦,٣
لم يتحدد	٨٩	٥٥,٦
المجموع	١٦٠	١٠٠

ويوضح الجدول رقم (٦) رأي معلمي التربية

الجدول رقم (٧). إجابات أفراد العينة على سؤاا أداة الدراسة.

ع	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		النكران	النسبة %	النكران	النسبة %	
١	مفهوم الأهداف السلوكية (٦ أسئلة)	٦٣٨	٦٦,٥	٣٢٢	٣٣,٥	٩٦٠
٢	صياغة الأهداف السلوكية وبماتلا (١٠ أسئلة)	٦٠٣	٥٩,٩	٤٥٦	٤٥,١	١٠٥٩
٣	مصفات الأهداف السلوكية في المجال الفردي (٦ أسئلة)	٤٧٧	٤٩,٧	٤٨٣	٥٠,٣	٩٦٠
٤	مصفات الأهداف السلوكية في المجال الفردي (٥ أسئلة)	٤٨٦	٦٠,٨	٣١٤	٣٩,٢	٨٠٠
٥	مصفات الأهداف السلوكية في المجال الفردي (٧ أسئلة)	٤٦٥	٤١,٥	٦٥٥	٥٨,٥	١١٢٠
المجموع		٢٦٩٩	٥٠,٥	٢٦٢٠	٤٩,٥	٥٣١٩

حيث افترضت هذه الدراسة أن نسبة المعرفة الجيدة بالأهداف السلوكية هي ٦٠ % أو أعلى.

ولتحديد مدى معرفة أفراد هيئة الدراسة بالأهداف السلوكية بشكل مفصل فقد تم توزيع الأسئلة في أداة الدراسة إلى عدة محاور وكل محور يشكل أحد الأسئلة الفرعية للدراسة كما يلي:

١ - ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية؟

ويتضح في الجدول رقم (٧) مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية بشكل عام، وقد كانت نسبة الإجابات الصحيحة لأفراد العينة ٥٠,٥% وبمجموع عدد الإجابات الصحيحة ٢٦٩٩ من المجموع الكلي لإجابات عينة الدراسة والتي كانت ٥٣١٩ إجابة، بينما كان نسبة الإجابات الخاطئة ٤٩,٥% مشكلة ٢٦٢٠ إجابة من مجموع عدد الإجابات الكلي لأفراد العينة، وبذلك يتضح أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية ضعيفة

الجدول رقم (٨). مدى المعرفة بمفهوم الأهداف السلوكية.

ع	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		النكران	النسبة %	النكران	النسبة %	
١	يمكن تعريف الأهداف السلوكية على أنها:	٨٩	٥٥,٩	٧١	٤٤,١	١٦٠
٢	يصف أهداف السلوك السلوك المتوقع لحدوثه:	١٢٤	٧٧,٥	٣٦	٢٢,٥	١٦٠
٣	من شروط أهداف السلوكي الصحيح:	١٠٢	٦٣,٨	٥٨	٣٦,٢	١٦٠
٤	يجب أن يقيس الأهداف السلوكية في درس التربية الفنية على:	١٤٢	٨٨,٨	١٨	١١,٢	١٦٠
٥	تساعد الأهداف السلوكية على:	١٠٢	٦٣,٨	٥٨	٣٦,٢	١٦٠
٦	الأهداف السلوكية تجعل نتائج التعلم واضحة محددة:	٣٦	٥٩,٤	٨١	٥٠,٦	١٦٠
المجموع		٦٣٨	٦٦,٥	٣٢٢	٣٣,٥	٩٦٠

ويوضح الجدول رقم (٨) أن مستوى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية جيد حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة ٦٦,٥% بينما كانت نسبة الإجابات الخاطئة ٣٣,٥%، وقد حددت الدراسة النسبة المقبولة

للمعرفة الجيدة بـ ٦٠%.
٢ - ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها؟

الجدول رقم (٩). مدى المعرفة بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها.

٢	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
١	وإن يصح الطالب ليس الجيد في هذا المبدأ:	٣٩	٢٤,٤	١٢١	٧٥,٦	١٦٠
٢	وإن يمد الطالب الأركان الأساسية والفنية وعلاقتها كل منهما بالأص هذا المبدأ:	١٧	١٠,٦	١٤٣	٨٩,٤	١٦٠
٣	وإن يرض المعلم طريقة معينة في استخدام لوحة الأركان الفنية كإسم الطالب هذا المبدأ:	٦٠	٣٧,٥	١٠٠	٦٢,٥	١٦٠
٤	وإن يصح الطالب أية طريقة هذا المبدأ:	١٣	٨,١	١٤٧	٩١,٩	١٦٠
٥	وإن يكون لدى الطالب معرفة بأفراح المخطوط هذا المبدأ:	٣٤	٢١,٣	١٢٦	٧٨,٨	١٦٠
٦	وإن يمد الطالب عناصر من عناصر تصميم فصل الفن هذا المبدأ:	١١٠	٦٩,٩	٥٠	٣١,١	١٦٠
٧	وإن يشرح المعلم مفهوم الفنون في فصل الفن هذا المبدأ:	٨٢	٥١,٣	٧٨	٤٨,٨	١٦٠
٨	وإن يصح الطالب الفرق المذكور بذلك هذا المبدأ:	١٥٠	٩٣,٨	١٠	٦,٢	١٦٠
٩	وإن يشرح الطالب للمشركة في حل لوحة زهرة كهر في بر فوالقن، يمد من سرفه بفرك فوالقن هذا المبدأ:	٩٢	٥٨,١	٦٨	٤١,٩	١٦٠
المجموع						
		٦٠٣	٣٩,٩	٨٣٧	٥٨,١	١٤٤٠

ويوضح الجدول رقم (٩) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها الثلاثة (المعرفي، والوجداني، والمهاري) يمد ضعيفاً بنسبة ٤١,٩%، حيث إن النسبة المقبولة لمستوى المعرفة بصياغة

الأهداف السلوكية في هذه الدراسة هي ٦٠%، بينما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة ٥٨,١%.
٣ - ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض بمسويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي؟

الجدول رقم (١٠). مدى المعرفة بمسويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي.

رقم	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
١	إن يسي الطالب أنواع التمارين كما أوصىها معلمه وفي دقيقة واحدة على الأقل هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٦٩	٦٠	٩٤	٤٠	١٦٠
٣	إن يمثل الطالب ضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في تطبيق البدني للنص التالي هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٩٢	٥٧	٦٨	٤٢	١٦٠
٣	إن يتمكن الطالب على جسم خطفي في ضوء قواعد أداء التمارين وهذه لا تقل عن (٩٠) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٩٨	٩١	٦٢	٣٨	١٦٠
٤	إن يستعمل الطالب لفظيات كلية الصحيحة عند الحديث عن الأعمال الكلية التي تعرض أمامه وبذلك يتاح هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٦٧	٤١	٩٣	٥٨	١٦٠
٥	إن يترك الطالب بين عضلات الكتف والخط العائسي هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٨٢	٥٤	٧٣	٤٥	١٦٠
٦	إن يربط الطالب بين مصطلح كتلة فيه كثافة عالية بتعرض لأمه ومبررات استعمالها في حارة لتجنب الأذى هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:	٣٧	٢٢	١٢٣	٧٦	١٦٠
المجموع		٤٧٧	٤٩	٤٨٣	٥٠	٩٦٠

المجال المعرفي مقبولا، وقد كانت أكثر الإجابات الخاطئة لأفراد العينة مركزة على السؤال السادس الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى التركيب حيث كانت نسبة الإجابات الخاطئة على ذلك السؤال ٧٦,٩٪.

٣- ب/ ما مدى معرفة معلمي التربية البدنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمسويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني؟

وتشير نسبة الإجابات الصحيحة في الجدول رقم (١٠) إلى ضعف معرفة معلمي التربية البدنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمسويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة ٤٩,٧٪ مقابل ما نسبته ٥٠,٣٪ من الإجابات الخاطئة لأفراد العينة، رغم أن مستوى أفراد العينة في معرفتهم بمستوى الحفظ كان ٦٠٪ والتفهم ٦٩,٣٪ في

الجدول رقم (١١). مدى المعرفة بمسلمات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني.

٢	السؤال	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المجموع
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
١	إن يصح الطالب إلى مطبخ فيسوق من محاضرة فيسوق حول مآسي المروءة إذا ما عرض عليه هذا هدف سلوكي وحسن في مسوق.	٩٣	٥٨,١	٦٧	٤١,٩	١٦٠
٢	إن يشارك الطالب في عمل لوحة تذكارية من مآسي الإرهاب في ضوء معلومات عن الأفكار السلبية للإرهاب. هذا هدف سلوكي وحسن في مسوق.	١٠١	٦٣,١	٥٩	٣٦,٩	١٦٠
٣	إن يسر الطالب جهود معلم التربية الفنية في مدرسته عن طريق التحليل الشخصي من هذه المجهود وفي ثلاث طلاق على الأقل هذا هدف سلوكي وحسن في مسوق.	١٢٥	٨٤,٤	٧٥	٤٥,٦	١٦٠
٤	إن يخطط الطالب لعمل فن جماعي مع من حب الوطن، وذلك عن طريق إظهار العمل الجماعي به ضمن مجموعة تكوينية مكونة من ثلاثة طلاب هذا هدف سلوكي وحسن في مسوق.	٩٢	٥٧,٥	٦٨	٤٢,٥	١٦٠
٥	إن يخطط الطالب على حفاظة الخاصة من خلال اهتمامه بحفاظة الرسم أثناء تنفيذ عمله الفني هذا هدف سلوكي وحسن في مسوق.	٦٥	٤٠,٦	٩٥	٥٩,٤	١٦٠
المجموع		٤٨٦	٦٠,٨	٣١٤	٣٩,٢	٨٠٠

ويوضح الجدول رقم (١١) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني يعد مقبولا حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة ٦٠,٨٪ وكانت نسبة الإجابات الخاطئة لدى أفراد العينة في هذا الحضور ٣٩,٢٪، وقد كانت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة (٨٤,٤٪) على السؤال الثالث الذي يعرض

هذفا سلوكيا في مستوى التقييم في المجال الوجداني، بينما حظي السؤال الخامس الذي يعرض هذفا سلوكيا في مستوى تشكيل الذات بأقل نسبة من الإجابات الصحيحة (٢٠,٦٪).

٣ - ج/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري؟

الجدول رقم (١٢) - مدى المعرفة بمسلمات الأهداف السلوكية في المجال المهاري.

الهدف	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		المعدل
	النسبة %	الشكرات	النسبة %	الشكرات	
١	١٦٠	١١٦	٢٧,٥	٤٤	وإن نحدد أهداف الأوثان ونؤكد فلكية أصل إنسان حبرائه ويسون أصطناع هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
٢	١٦٠	٩٤	٤١,٣	٦٦	وإن يبدى الطالب الرغبة في المشاركة في مسابقة الرسم الخاصة بمسبم همار للمرسمة إذا أعلن نالهم فلكية هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
٣	١٦٠	٦٩	٥٦,٦	٩١	وإن يجمع الطالب، نظم في طريقة استعمال الفرجان، بند البيان التسلسلي لاستعمال الفرجان، وبذلك يستفيد هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
٤	١٦٠	١١٩	٢٥,٦	٤١	وإن يرسم الطالب وحدة زهرية ليلية يمس وسواك ونسبة صواب لا تقل عن ٢١% هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
٥	١٦٠	١١٩	٢٥,٦	٤١	وإن يدرس الطالب بصورة من أشكال ورغوة صدمية ونظيرة صلبة يشكل في جبل ليضع هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
٦	١٦٠	١٠٠	٣٧,٥	٦٠	وإن يجمع الطالب، ترتيب الفرجان القدية للفتحة في معرض للدراسة في طوبى صواب فلكية في نظام المناسخ، وفي نصف ساعة على الأكثر هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
٧	١٦٠	٣٨	٧٦,٣	١٢٢	وإن يصمم الطالب لوحة فنية جميلة تخرج من أفكار للدراسة الخاصة السريرية والشمسية، بالاعتماد على نفسه ويكون أصطناع هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:
المجموع					
	١١٢٠	٩٥٥	٤١,٥	٤٦٥	

٤ - أ/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف
السلوكية بناء على معيار القطاع التعليمي (حكومي
أو أهلي)؟

ويوضح الجدول رقم (١٢) أن مدى معرفة

معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمليئة الرياض
بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري يعد
ضعيفاً حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة ٤١,٥%
وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة ٥٨,٥%.

الجدول رقم (١٣). اختبار (ت) لمدى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة بناء على معيار القطاع التعليمي.

القطاع التعليمي	العدد	النسبة	الفرق	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مدرس التربية في مدارس حكومية	٨٠	١٦,٥٦	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٣٨	غير دالة
مدرس التربية في مدارس أهلية	٤٣	١٦,٦٠				

المدراس الأهلية يزيد قليلاً عن معلمي المدارس الحكومية.

وللإجابة على هذا السؤال ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية فقد تم استخدام اختبار (ت) المستقل الذي يشير في الجدول رقم (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لعينة الدراسة بناء على معيار القطاع التعليمي مع أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في

٤ - ب/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على معيار المؤهل التعليمي؟

الجدول رقم (١٤). تحليل التباين أحادي الاتجاه لمدى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على معيار المؤهل التعليمي.

المؤهل	مجموع التكرارات	درجة الحرية	متوسط التكرارات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٨,٠٤	٢	١٤,٠٢	٠,٠٥	غير دالة	
داخل المجموعات	٢٧٢٨,٢٢	١٥٦	١٧,٤٩			
المجموع	٢٧٥٦,٢٦	١٥٨				

إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).
٤ - ج/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على معيار سنوات الخبرة؟

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعاً لمعيار المؤهل التعليمي فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One - Way ANOVA) حيث يشير الجدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فروق دالة

الجدول رقم (١٥). تحليل التباين أحادي الاتجاه لمسوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على مطور سنوات الخبرة.

مستوى الدلالة	قيمة دلالة	قيمة ف	مستوى دلالات	درجة الحرية	النسبة المئوية	سنوات الخبرة
دالة	٠,٠٠٧	٤,١٥	٩٨,٧٢	٣	٩٠,١٦	بين المعلمين
			١٦,٥٦	١٥٦	٦٥٨٢,٥٨	دروس السموات
				١٥٨	٧٧٨٨,٧٤	المجموع

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA - لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث يوضح الجدول رقم (١٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على هذا المتغير. وباستخدام اختبار شفيف (Scheffe) للمقارنات البعلية تبين أن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح

الجدول رقم (١٦). اختبار (ت) لمسوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة بناء على الالتحاق بالسموات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

النطاق التعليمي	العدد	المتوسط	التفريق	قيمة ت	قيمة دلالة	مستوى الدلالة
المعلمون الذين حصلوا على دورة تدريبية أو أكثر في مجال الأهداف السلوكية	٥٠	١٧,١٦	٠,١٦	٠,٩٧	٠,٠١	دالة
المعلمون الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية	١٠٨	١٦,٤٧				

وقد تم استخدام اختبار (ت) المستقل لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي

التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية في الأهداف السلوكية، حيث يشير

الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية وتشجيعهم على الالتحاق بها.

٣- توضيح أهمية الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية من قبل المشرفين التربويين أثناء الزيارات الميدانية.

٤- إصدار كتيبات إرشادية لمعلمي التربية الفنية عن مفهوم الأهداف السلوكية ومجالاتها وأمثلة تطبيقية لها في مجال التربية الفنية.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- دراسة مدى تضمين معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية في خطة الدرس.

٢- دراسة مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بالأهداف السلوكية وتضمينهم لها في خطة الدرس.

٣- دراسة أثر الدورات التدريبية في الأهداف السلوكية على معرفة وتطبيق معلمي التربية الفنية للأهداف السلوكية في العملية التعليمية.

٤- دراسة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية على مدى تحقق الأهداف في المجال المعرفي والمهاري والوجداني لدى طلاب التربية الفنية.

الجدول رقم (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لعينة الدراسة بناء على متغير الالتحاق بدورات تدريبية في الأهداف السلوكية وقد تبين أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أعلى منه لدى معلمي التربية الفنية الذين لم يلتحقوا بدورات في ذلك المجال مما يشير إلى أهمية تكثيف الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية ليتمكنوا من معرفتها واستخدامها بطريقة صحيحة في تدريسهم، لاسيما وأن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٦٧,٥٪) لم يلتحقوا بأي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية بالإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسة الحالية من ضعف في معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية.

الوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- زيادة التركيز في مقررات طرق التدريس بكليات التربية على تدريس الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وأساليب صياغتها وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الفنية.

٢- تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة في

الملحق رقم (١)

أداة الدراسة

أولاً: معلومات عامة

الرجاء وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة:

■ المدرسة التي تفتقر بها

☐ حكومية.

☐ أهلية.

■ التزهد العلمي

☐ بكالوريوس تربية فنية كلية التربية، جامعة (.....).

☐ بكالوريوس تربية فنية الكلية المتوسطة.

☐ مؤهلات أخرى، (حدد.....).

■ عدد سنوات الخبرة في مجال تدريس التربية الفنية

☐ ١ - ٥ سنوات ☐ ٦ - ١٠ سنوات

☐ ١٠ - ١٥ سنة ☐ أكثر من ١٥ سنة

■ هل التحقت بنبذة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية؟

☐ نعم ☐ لا

■ هل ترى أن النبذة/ الدورات التدريبية المقدمة في مجال الأهداف السلوكية كافية؟

☐ نعم

☐ لا

ثانياً: مفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها:

الرجاء وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة (*) (اختر إجابة واحدة فقط):

١- يمكن تعريف الأهداف السلوكية على أنها:

- ☐ الأهداف العامة لمادة التربية الفنية.
- ☐ ما يمكن تحقيقه من مخرجات تعليمية لدى المتعلم بعد نهاية الدرس.
- ☐ أهداف التربية في دولة ما.
- ☐ جميع ما سبق.

٢- يصف الهدف السلوكي السلوك المتوقع لدى:

- ☐ المعلم.
- ☐ المتعلم.
- ☐ المشرف التربوي.
- ☐ جميع ما سبق.

٣- من شروط الهدف السلوكي الصحيح:

- ☐ أن يصف سلوك المتعلم.
- ☐ الوضوح.
- ☐ إمكانية قياسه.
- ☐ جميع ما سبق.

٤- يجب أن تحوي الأهداف السلوكية في درس التربية الفنية على:

- ☐ المجال المعرفي.
- ☐ المجال المهارى.
- ☐ المجال الوجداني.
- ☐ جميع ما سبق.

٥- تساعد الأهداف السلوكية على:

- ☐ تحديد أساليب وإجراءات التدريس المناسبة.
- ☐ اختيار أساليب التقويم المناسبة.
- ☐ اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- ☐ جميع ما سبق.

٦- الأهداف السلوكية تجعل نواتج التعلم المتوقعة واضحة:

- ☐ للمعلم.
- ☐ للمتعلم.
- ☐ للمشرف التربوي.
- ☐ لجميع ما سبق.

ثالثاً: صياغة الأهداف السلوكية ومعالمتها: (المحور إجابة واحدة فقط). إما «الهدف الصحيح للهدف السلوكي» إذا كان مصاغاً بطريقة صحيحة، أو عبارة «خطأ في الصياغة» إذا كان الهدف ينشر إلى أحد شروط الهدف السلوكي الجيد.

٩- (أن يمي الطالب المحس الجمالي) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٢- (أن يعدد الطالب الألوان الأساسية والترعة وعلاقة كل منهما بالآخر) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٣- (أن يعرض المعلم طريقة صحيحة في استخدام فرشاة الألوان الزهية أمام الطلاب) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٤- (أن يصنع الطالب آلية عزفية) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٥- (أن يكون لدى الطالب معرفة بأنواع الخطوط) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٦- (أن يعدد الطالب حصصين من عناصر تصميم العمل الفني) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٧- (أن يشرح المعلم مفهوم التوازن في العمل الفني) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ فيه خطأ في الصياغة.

٨- (أن يقص الطالب الورق الملون بملق) هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

٩- (أن يطوع الطالب للمشاركة في عمل لوحة زخية تدعو إلى بر الوالدين، بناء على معرفته بطرق الوالدين)

هذا الهدف:

- ☐ سلوكي معرفي.
- ☐ سلوكي مهاري.
- ☐ سلوكي وجداني.
- ☐ خطأ في الصياغة.

وأيضاً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي: (*أعبر إجابة واحدة فقط).

١ - (أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما أوضحها المعلم، وفي دقيقة واحدة على الأكثر) هذا هدف سلوكي

معرفي في مستوى:

- ☐ الفهم.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التحليل.

٢ - (أن يمثل الطالب ضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في الضغط المبني للعمل الفني) هذا هدف سلوكي

معرفي في مستوى:

- ☐ التركيب.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ الفهم.

٣ - (أن يحكم الطالب على مجسم خشبي، في ضوء قواعد بناء الجسومات، وبدقة لا تقل عن ٩٠٪) هذا هدف

سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التطبيق.
- ☐ الفهم.
- ☐ التقويم.
- ☐ التحليل.

٤ - (أن يستخدم الطالب المصطلحات الفنية الصحيحة عند الحديث عن الأعمال الفنية التي تعرض أمامه، وبدقة

تامة) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التطبيق.
- ☐ الفهم.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التركيب.

٥ - (أن يفرق الطالب بين خصائص الخط الكوفي والخط الفارسي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى.

- ☐ التحليل.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التركيب.

٦ - (أن يربط الطالب بين خصائص القصة فيه أفرقة بدائية تعرض أمامه وميزاتها استخدامها في حياة المجتمع

الأفريقي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:

- ☐ التنظيم.
- ☐ التركيب.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التحليل.

عماماً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني: (*آخر إجابة واحدة فقط).

١ - (أن يصفي الطالب إلى مقطع فيديو من محاضرة تلوز حول مآسي الحروب، إذا ما عرض عليه) هذا هدف

سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ التنظيم.
- ☐ الاستجابة.
- ☐ الاستقبال.

☐ تشكيل الذات أو الاتصاف بقيمة.

٢ - (أن يشارك الطالب في عمل لوحة جدارية عن مآسي الإرهاب، في ضوء معلومات عن الآثار السلبية

للإرهاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:

- ☐ تشكيل الذات أو التوسم بالقيمة.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التنظيم أو إعطاء القيمة.
- ☐ الاستجابة

٣ - (أن يضمن الطالب جهود معلم التربية الفنية في مدرسته، عن طريق الحليث الشفهي عن هذه الجهود، وفي ثلاث دقائق على الأكثر) هذا هدف سلوكي وجدائي في مستوى:

☐ الاستقبال.

☐ التنظيم.

☐ التقييم أو إعطاء القيمة.

☐ الاستجابة.

٤ - (أن يخطط الطالب لعمل فني جماعي يعبر عن حب الوطن، وذلك عن طريق إنجاز العمل الخاص به ضمن مجموعة تعاونية مكونة من ثلاثة طلاب) هذا هدف سلوكي وجدائي في مستوى:

☐ الاستقبال.

☐ التنظيم.

☐ التقييم أو إعطاء القيمة.

☐ تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة.

٥ - (أن يلاحظ الطالب على النظافة العامة من خلال اهتمامه بنظافة المرسوم أثناء تنفيذ عمله الفني) هذا هدف سلوكي وجدائي في مستوى:

☐ التقييم أو إعطاء القيمة.

☐ التنظيم.

☐ تشكيل الذات أو الاتصاف بقيمة.

☐ الاستجابة.

سادساً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال لذهاري: (اعبر إجابة واحدة فقط).

٦ - (أن يحدد الطالب الأدوات والمواد اللازمة لعمل إناء عزلي، وبدون إعطاء هذا هدف سلوكي مهاري

حوكي في مستوى:

☐ الإبداع.

☐ الإدراك الحسي .

☐ الميل أو الاستعداد.

☐ التكيف أو التمدل.

٢ - (أن يذوق الطالب الرغبة في المشاركة في مسابقة الرسم الخاصة بتصميم شعار لمدرسته، إذا أعلن المعلم ذلك)

هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- ☐ الإبداع.
- ☐ الاستجابة الظاهرية المقننة.
- ☐ الإدراك الحسي.
- ☐ الميل أو الاستعداد.

٣ - (أن يوضح الطالب الطريقة الصحيحة في استخدام الفرشاة، بعد مشاهدته البان العملي لاستخدام الفرشاة)

هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- ☐ الاستجابة الموجهة.
- ☐ الاستجابة الظاهرية المقننة.
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ الآلية أو التعود.

٤ - (أن يرسم الطالب وحدة زعفرانية نباتية بيسر وسهولة، ونسبة صواب لا تقل عن ٩٥٪) هذا هدف سلوكي

مهاري حركي في مستوى:

- ☐ الاستجابة الموجهة.
- ☐ الآلية أو التعود.
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ الإبداع.

٥ - (أن ينسق الطالب مجموعة من أشكال زعفرانية هندسية ونباتية جاهزة بشكل فني جميل لينتج عملاً فنياً

مكتملاً) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

- ☐ الاستجابة الموجهة.
- ☐ التكيف أو التعليل.
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ الاستجابة الظاهرية المقننة.

٦ - (أن يعيد الطالب ترتيب اللوحات الفنية المعلقة في معرض المدرسة، في ضوء خبراته السابقة في تنظيم المعارض، وفي نصف ساعة على الأكثر) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

☐ التكيف أو التعديل

☐ الميل أو الاستعداد

☐ الاستجابة الظاهرية المقننة

☐ الآلية أو التعود

٧ - (أن يصمم الطالب لوحة فنية جديدة تخرج من أفكار المدرسة الفنية السبائية والتكيفية، بالاستعداد على نفسه، وبدون إعطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:

☐ الاستجابة الظاهرية المقننة

☐ الإبداع

☐ الميل أو الاستعداد

☐ التكيف أو التعديل

انتهى الاستفتاء وشكراً على حسن تعاونكم.

الباحث

د. محمد بن مفلح اللوسري

المراجع العربية

أولاً: المراجع العربية:

آل الشيخ، حصة. معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ.

بلوم وزملاؤه. نظام تصنيف الأهداف التربوية، والمجال المعرفي. ترجمة: محمد الخوالدة، وصادق عودة. جدة: دار الشروق، ١٩٨٥م.

جرونلند، نورمان. الأهداف التعليمية لتحديد السلوكي وتطبيقاته. ترجمة: أحمد كاظم القاهرة: دار النهضة العربية، دت.

الحري، محمد همت. مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

الحطيف، صفاء. فاعلية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج تعليمية مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الست حسب تصنيف بلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ.

الحقيقي، إبراهيم عبد الرحمن. معرفة مشرفي المواد الاجتماعية ومدرسي المدارس في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية. رسالة ماجستير

غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

الحيلة، محمد محمود. مهارات التدريس الصفي. عمان:

دار المسيرة، ٢٠٠٢م.

الخليفة، حسن جعفر. التخطيط للتدريس والأسئلة

الصفية. الدار البيضاء: جامعة عمر المختار،

١٩٩٦م.

الزهد، خالد عبد الرحمن. مدى معرفة مشرفي العلوم

الشرعية بالأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء

إشرافهم في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير

منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

الزيدي، حولة فاضل. أساليب التعليم والتعلم

للمرحلة. الرياض: مركز بحوث معهد الإدارة،

٢٠٠٣م.

زبون، حسن وزبون، كمال. تصنيف الأهداف

التربوية. الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٩٥م.

سالم، مهدي محمود. الأهداف السلوكية: تحديد

مصادرها - صياغتها - تطبيقها. الرياض:

مكتبة الميكان، ١٤١٨هـ.

السامري، طارق صاخ. أثر معرفة الطلبة المسبقة

بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد

الاجتماعية. رسالة دكتوراه، جامعة بنناد،

١٤٠٣هـ.

سرحان، السعد دنا عبد الحميد. المناهج المعاصرة.

بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٨م.

سعادة، سمود أحمد. صياغة الأهداف التربوية

محمد، لمحة على أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الأحياء. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٤٥٠هـ.

النجادي، عبدالعزيز راشد. نحو صياغة سلوكية لأهداف تدريس التربية الفنية. مجلة التربية المعاصرة، العدد (٣٥)، (١٩٩٥م)، ص ١٦٩ - ١٩٤.

لآلياً: المراجع الأجنبية:

- Bloom, B.** *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: Longman, 1956.
- Eisner, E.** *Educating artistic vision*. New York, New York: Macmillan Pub Co, 1972.
- Gronland, N.** *Stating Objectives for Classroom Instruction*. New York, New York: Macmillan Pub Co, 1985.
- Popham, J. and Baker, E.** *Systematic Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.
- Tyler, R. W.** *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- Mager, R.** *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA: Fearon Publishers, 1962.
- Snider, S.** «Cognitive and affective learning outcomes resulting from the use of behavioral objectives in teaching poetry». *Journal of Educational Research*, 68 (9), 13, (1975).

التعليمية في جميع المواد الدراسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠١م.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد. المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

شحاته، حسن. المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠١م.

المعمر، إبراهيم. أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية البدنية على التطوير المعرفي والتفكير لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

عبيدات، ثولان وعلمى، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد. البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٦م.

العريفي، عبدالعزيز. مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة التدريس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

العصاف، صالح حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة الميكان، ١٤١٦هـ.

قطامي، نايبة. مهارات التدريس الفعال. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

Riyadh Middle School Art Teachers' Knowledge of Behavioral Objectives

Muhammad M. A. Aldosari

Associate Professor, Curriculum & Instruction Department

College of Education – King Saud University

Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code: 11451

E-mail: dosari@qu.edu.sa

(Received 15/11/1430H, accepted for publication 29/11/1431H.)

Key Words: Middle School – Knowledge – Behavioral Objectives – Art Education – Behavioral Objectives' Domains.

Abstract. The goal of this study was to identify the level of Riyadh art teachers' knowledge level of behavioral objectives in terms of their concept and importance, writing, domains, and the domains' levels. The descriptive analysis research methods was used in the study, since it fits the study's goals. The study sample was 160 art teachers in Riyadh educational districts in the second school semester of the year 2008 – 2009. The study's results revealed that the participants' general knowledge of behavioral objectives was weak (50.5%), since the study hypothesized that the acceptable level of knowledge was at 60% and above. For having a specific knowledge of the participants' knowledge level of the behavioral objectives, the study's questions were divided into sections in the study's survey, such as, the behavioral objectives' concept and importance, writing, domains, and the domains' levels, each section represented one of the study's sub-questions. The results of the study revealed that the participants' knowledge level of the behavioral objectives' concept and importance and their knowledge level of the effective domain were acceptable (66.5% and 84.4%), while the participants' knowledge levels of the rest of the sections were weak (below 60%). In addition, the study's results revealed significant differences in the participants' knowledge level of the behavioral objectives due to experience variable. The participants with teaching experience of 10 to 15 years had higher knowledge level means than the participants whose experience was over 15 years. In addition the results indicated significant differences in the knowledge level due to the independent variable of having training workshops in behavioral objectives. The participants who had training showed a higher knowledge level of behavioral objectives than those who did not have training in behavioral objectives. The study recommended that teaching methods courses in colleges of education and colleges of teacher preparation emphasize on teaching behavioral objectives in terms of their concept, importance, writing, domains, and their domains' levels, as well as, their implementation in art education. Moreover, the study emphasized on the importance of providing training workshops in behavioral objectives for art teachers and encouraging them to participate in such training.

فاعلية برنامج تدريبي مفرح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين: إغالة عقلية بسيطة ومبسطة

مصطفى توري القمش

استاذ التربية الخاصة المشارك ، كلية الأميرة حالة الجامعة ، جامعة البلقاء التطبيقية

عمان ، للمملكة الأردنية الهاشمية ، صرب ١٤١٧٢٣ ٩٤١١١٤٤ رقم ١١١١٤٤ بريد. الشمساني

E-mail: must_bon1969@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٩هـ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ)

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي ، أساليب تدريس فعالة ، معلمو الأطفال للموقنين إغالة فكرية. ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال للموقنين إغالة فكرية بسيطة ومتوسطة المعاملين في مدرس / مراكز الإغالة الفكرية في مدينة عمان. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوقين إغالة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليدياً؟ كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف فاعلية البرنامج التدريبي الممدد في تنمية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين باختلاف كل من مؤهلهم العلمي، وعدد سنوات الخبرة والمفاضل بينهما. ولغايات إعداد هذا البرنامج فقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي عينة الدراسة في مجال أساليب التدريس الفعالة، حيث تبين أن أكثر الأساليب التدريسية التي لا يفتقروا المعلمون ويحتاجون للتدريب عليها مرتبة تريباً تريباً حسب أهميتها لأفراد عينة الدراسة هي: أسلوب التلقين، ثم تلاه أسلوب تحليل المهمة، تلاه أسلوب النمذجة، ثم أسلوب التشكيل والذي جاء بالمرتبة الأخيرة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والذي يبحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد اتخذت الدراسة للبحث في هذه الفروق تصميم القياسات المتكررة بقياسين قبلين وبعدين، حيث خضعت عينة الدراسة للكوته من (٤٠) معلماً ومعلمة والموزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة لقياسين أحدهما قبل التدريب والآخر بعد التدريب، وتم القياس باستخدام أداة لقياس على شكل دليل ملاحظة تكونت من (٧٥) كفاية مثلت أساليب التدريس الأربعة التي يحتاج معلمو الأطفال للموقنين كفاية للتدريب عليها من تشرير الباحث أحدثت ليلها الفرض، وقد جرى التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي مقارنة بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج إلى عدم اختلاف فاعلية البرنامج التدريبي الممدد لرفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين نتيجة لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة لديهم والمفاضل بينهما.

مقدمة

ينظر إلى عملية تدريب المعلمين في ظل التطور السريع للعلم والمعرفة بأنها قضية هامة جداً وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، كما أصبح يُنظر إلى تدريب المعلم على أنه عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة (Pre - service Training) وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة (In - service Training) (القمش، ٢٠٠٧، ٤٢) وقد أظهرت الممارسات العملية أن تدريب المعلمين قبل الخدمة لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربوية الأحدث بالتوسع السريع، وهذا يتطلب أن يتلقى المعلمون شكلاً من التدريب أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفية إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين في كثير من الأحيان الذين عيّنوا دون رغبتهم في كثير من الأحيان (شوق وسعيد، ٢٠٠١). إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً ومن ضمنها مجال تعليم الأطفال الموهوبين فكرياً قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس.

ولقد أشار كل من (Eisenberger, Comti & Antonio, 2000) إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أدوات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة،

وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات الفكرية وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعلم. لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم - ذوو الإعاقات الفكرية - إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكانياتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة، (Martin, 2003).

ويرى الباحث أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عن الإستراتيجية التدريسية التي تتمي من كفايات المعلمين وتزيد من تحصيل المتعلمين وتتمي الاتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية، وإجراء هذه الدراسة يلقي الباحث الضوء على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال الموهوبين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

لذلك لجأ الباحث في هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لتتبع الأساليب التدريسية التي يحتاج معلمو الأطفال الموهوبين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة إلى التدريب عليها أثناء الخدمة، وذلك بهدف التغلب على أوجه النقص في أدوات البحث الأخرى كالاستبيانات والمقابلات الشخصية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من بعض الجهود المتواضعة التي بُذلت لتدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الأطفال الموقنين فكرياً بشكل خاص أثناء الخدمة في الأردن بين الفينة والأخرى، إلا أن هذه الجهود كثيراً ما كانت تصاب بنكسة لعدم تضمينها كضاية المعلمين من جهة ولا افتقارها إلى الأسس العلمية والحاجات الحقيقية للمعلمين من جهة أخرى، كذلك فإن قضية تحسين أساليب تدريس الأطفال الموقنين فكرياً وزيادة فاعلية البرامج التربوية الخاصة للمُعْتَمَدة لهم لم تحظ بالاهتمام الذي تستحقه.

حيث بحسب علم الباحث لم تتوفر دراسات حاولت تصميم برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وتقييم فاعليته.

ولما كانت برامج إعداد المعلمين تعنى أساساً بتدريب المعلمين للتدريس قبل الخدمة أو اكتسابها على مهارات إتقان شروط التعليم الفعال وبالتالي فإن الكفايات التعليمية ترتبط بهذه الشروط، كما ترتبط هذه الكفايات أيضاً بالأدوار المتغيرة للمعلم، لذلك تسمى هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة قائم على أساس هذه الأدوار المتغيرة للمعلم والمتخصص التي تتميز بها برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات ذات

العلاقة بأساليب التدريس الفعالة من أجل تحسين أدائهم في العمل.

وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليدياً؟

٣ - هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي المعد في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها:

١ - تعتبر من المحاولات الرائدة في مجال تدريب معلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة في البيئة الأردنية.

خلالها القيام بمهامه بنجاح وكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop, 1991).

٢- الإعاقة العقلية (Mental Retardation):

هي إعاقة تتميز بقصور ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي، معبراً عنه من خلال المهارات المعرفية والاجتماعية والتكيفية العملية، وتتشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (AAIDD, 2007).

٣- الأطفال المعوقون إعاقة فكرية بسيطة:

هم الأطفال المتواجدين في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية بسيطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٥٥ - ٧٠ درجة.

٤- الأطفال المعوقون إعاقة فكرية متوسطة:

هم الأطفال المتواجدين في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية متوسطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٤٠ - ٥٥ درجة.

٥- مدارس / مراكز التربية الخاصة:

هي الجهة التي تعنى بتدريب وتعليم الأطفال للمعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة حيث يطلق على بعضها في الأردن مسمى مدرسة وعلى بعضها الآخر مصطلح مركز.

٢- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من قبل المهتمين لغايات تحسين عملية التعلم لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في الأردن بشكل عام، والطلاب المعوقين فكرياً بشكل خاص.

٣- وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلم الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

وذلك من خلال توفيره لعملة وإثباته لعدد أكبر من الكفايات التعليمية اللازمة لتعليم هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز / مدارس الإعاقة الفكرية في مدينة عمان. وذلك بالتمتع على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين فكرياً من خلال ما تقدمه أدبيات التربية الخاصة ومن خلال ما قام به الباحث من ملاحظة مباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون أثناء تواجدهم في غرفهم الصفية. ومن ثمّ تحليل أي من الكفايات التي لا يتقنها هؤلاء المعلمون يحتاجون إلى التدريب عليها.

مصطلحات الدراسة

١- أساليب التدريس الفعالة:

هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي يتبني على المعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من

حدود الدراسة

التشخيصي العلاجي (Diagnostic - Prescriptive)

(Approach)، ويتضمن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطة لمعالجتها. وتحديدًا فإن هذا المنهج يشمل اتباع الخطوات الأربع التالية: تقييم الطالب قبل البدء بالعملية التدريسية، التخطيط للتدريس، تنفيذ الخطة التدريسية، تقييم فاعلية التدريس. وبشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليمية المستندة إلى المنهج التشخيصي - العلاجي إلى نموذجين رئيسين هما: - نموذج تدريب المعلميات، ونموذج تدريب المهارات، وأشار إليه أحياناً بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، وفي هذا الصدد تقدم البحوث العلمية أدلة قوية على فاعلية هذا الأسلوب (الخطينب والحديدي، ٢٠٠٢).

ولما يلي عرض لأهم أساليب تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة وموسطة كما يشير الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أسلوب تحليل المهمة (Task Analysis Procedure)

ويقصد به: تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل المعاق عقلياً إلى مهارات جزئية أبسط تكون فيما بينها المهارة الرئيسية، وترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المراد تعلمها (Smith, 1992). ويعتبر أسلوب تحليل المهمات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير المعاقين، حيث يعرف بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على تحليل المهمة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١ - معلمي الأطفال للمعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان الحاصلين على تخصص التربية الخاصة فقط.

٢ - تم التركيز على ثمانية أساليب تدريسية وهي: التدريس المباشر، تحليل المهمة، النمذجة، التشكيل، تكييف التعليم، التعقيد، التدريس متعدد الحواس، تدريس الأقران، نظراً لأهميتها في تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

الإطار النظري للدراسة

أساليب التدريس الفعالة للأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة وموسطة:

من المعروف أن الإعاقة قد تحد من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرق التدريس العادية مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيّفة وممكنة، هذا وقد أفاد كل من كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher) أن وجود الإعاقة لدى الفرد قد يفرض واحداً أو أكثر من الإجراءات التالية: تعديل محتوى التدريس، تغيير الأهداف التعليمية، تغيير البيئة التعليمية. وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصة متنوعة إلا أنها عموماً تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنهج

٤ - تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرر.

٥ - تعزيز السلوك الذي يعقرب تدريجياً من السلوك النهائي.

٦ - تعزيز السلوك النهائي كلما حدث.

٧ - تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيرة (الروسان، ٢٠٠١).

ثالثاً: أسلوب التلقين (Prompting Procedure)

يُعرف أسلوب التلقين على أنه «ذلك الأسلوب الذي يتضمّن تقديم مشير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصةً إذا اتبع التلقين بالمعزّز المناسب في بداية عملية التعليم» (الروسان، ٢٠٠١). فالتلقين هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف وذلك من أجل تمييزها عن الثيرات التمييزية المتوفرة أصلاً في البيئة، فالتلقين في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معين والتلميح له بأنه سيبرز على ذلك السلوك (الحطيط، ٢٠٠٣) أما أنواع التلقين فهي:

١ - التلقين اللفظي.

٢ - التلقين الإيمائي.

٣ - التلقين الجسدي (الروسان، ٢٠٠١).

رابعاً: أسلوب التدريس المباشر «العلم الموجه»

(Direct Instruction)

يُعتبر التعليم المباشر أسلوباً للتعليم الفردي

التعليمية إلى عدد من مكوناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمى بالمهام التعليمية الفرعية حيث تحدّد نقطة البداية (المهمة الفرعية الأولى) ثم تحدّد المهام الفرعية التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي (الروسان، ٢٠٠١). ويُطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس للمهام التعليمية أن يتبع الخطوات التالية:

١ - تحديد الهدف التعليمي.

٢ - تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.

٣ - تحديد الخطوات (المهام) التعليمية التي تقع بين السلوك المدخلي للمتعلم والهدف التعليمي (الهدف السلوكي) (القمش، ٢٠١١).

ثانياً: أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure)

التشكيل هو تعزيز الاستجابات التي تعقرب تدريجياً من السلوك النهائي المراد الوصول إليه، ويشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تنامي من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخى تحقيقه (السلوك النهائي) (الحطيط، ١٩٩٣). ويكون من الخطوات التالية:

١ - تحديد السلوك النهائي.

٢ - تحديد السلوك المدخل للمتعلم.

٣ - تحديد المعزّز القوي والمناسب.

المصوّرة.

- مكتبة الأتموزج: ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعية لدى المتعلم، كالأباء والمعلمين.
- تحديد جنس الأتموزج: ويقصد بذلك جنس النموذج (ذكر أو أنثى).

- مكافأة الأتموزج: فالسلوك الصحيح الذي يقلده عن الأتموزج يجب أن يمزّز إذ يمدّ التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقياً إلى تقليد ذلك السلوك.
- الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قبل المتعلم (Martin & Pear, 1998).

سادساً: تعليم الأقران (Peer Tutoring)

يُشير مارتيللا (1995) Martella, et. al إلى أن أسلوب تعليم الأقران هو فعال جداً في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة لكل من المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات التواصل، ويضيف أن هذا الأسلوب يزوّد الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة بالتدريس الفردي، مما يساعد على توفير الوقت بالنسبة لمعلم الصف ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بعدم وجود وقت كافٍ في اليوم الدراسي في تدريس الطلاب بالطريقة الفردية، ويحد هؤلاء المعلمون في أسلوب تعليم الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعملية التدريس والتعلم. كذلك يُشير كل من بريسلي وهوجيس Presley and

وذلك عندما يكون المهني يهدف لتدريب مهارات أو سلوكيات أو مفاهيم محدّدة مثل تعليم العد من واحد إلى عشرة، أو ارتداء القميص أو التقاط الكرة أو متابعة مهمة ما لمدة خمس دقائق أو تسمية الألوان... الخ. ويتضمّن أسلوب التدريس المباشر خمسة إجراءات رئيسية هي:

- ١ - وضع الأهداف بطريقة سلوكية.
- ٢ - تحليل المهمة المراد تعليمها.
- ٣ - تحديد الإجراءات التعليمية.
- ٤ - تحديد أساليب التقييم.
- ٥ - تحديد إجراءات التقييم (التمش، ٢٠١١).

خامساً: النمذجة (Modeling)

يوضح كازدين (Kazdin) أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك على أنه: «إجراء يتضمّن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأتموزج أو تقليده، وقد يحدث التعلم بدون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية، وقد تحدث لاحقاً». لذا يهدف هذا الأسلوب إلى تعديل سلوك الأفراد وذلك من خلال مراقبة نماذج مرغوب فيها، إذ يمزّز سلوك الأفراد لاحقاً بعد تقليدهم لتلك النماذج السلوكية. ويتضمّن أسلوب النمذجة عدداً من الإجراءات وهي:

- السلوك الأتموزج: ويقصد بذلك توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصة النماذج الحية أو

(البصر)، ثم يستمع إلى المدرّس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثم يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة) (القمش، ٢٠١١).

ثامناً: تكيف التعليم (Learning Adaptation)
تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال الموهوبين تكيف الأساليب التدريسية لتتلاءم مع طبيعة الفرد الموهوب، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليمية خاصة أو تكيف وتعديل الوسائل التعليمية التقليدية. ويُشير (الحطيطي والخلدي، ٢٠٠٢) إلى أن تكيف التعليم يشمل الجوانب الأساسية التالية: تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال، تعديل معدل السرعة في تقديم المحتوى الدراسي، توفير التعليم الإضافي، مراجعة المعلومات. ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصصة للأطفال اللين لا يستطيعون الكتابة باليد، لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لا إرادية غير متعلمة وهم بحاجة إلى أدوات خاصة تثبت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات مبنية لتأدية مهارات العناية بالذات، ولغة أطفال موهوبون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

الدراسات السابقة

يمكن تحديد الدراسات ذات العلاقة بموضوع

(2000) Hughes إلى أن أسلوب تعليم القرآن يساعد المعلم للتأكد من أن الطالب يفهم المهمة التعليمية بطريقة بسيطة، يتعلم المهمة التعليمية بوقت مناسب (أي ليس بطيئاً وليس سريعاً جداً)، يسأل أسئلة حول المهمة بحرية دون أن يجعل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف، لديه شخص واحد فقط يوضع له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا، لديه شخص واحد فقط يساعده ويشجعه لإنهاء المهمة المكلف القيام بها (كوجل، ٢٠٠٣).

سابعاً: استراتيجية تدريب الحواس المتعددة (V.A.K.T)

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليمية المركزة على الحواس السمعية أو البصرية أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما تستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. ويُعتبر أسلوب (فرنالد Ferland) المسمى بأسلوب (VAKT) نموذجاً لهذه الإستراتيجية حيث (V) تمثل البصر (Visual) و (A) تمثل السمع (Auditory) و (K) تمثل الإحساس بالحركة (Kinesthetic) و (T) تمثل السمع اللمس (Tactual). في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يمكن الطفل قصة للمدرّس ثم يقوم المدرّس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات

الدراسة الحالية ضمن الخطوط المريضة التالية:

أولاً: الدراسات التي أجريت حول الاحتياجات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومعوقة:

اهتمت الدراسة التي أجراها أحمد (١٩٩٠) والتي اهتمت على منهج التحليل النظري والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب برنامج إعداد معلم التربية الخاصة ومكوناته في الوطن العربي وذلك من خلال مناقشة العديد من القضايا الأساسية منها الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين. وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بهذا الجانب إلى ضرورة احتواء البرامج التدريبية على الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة، وكذلك ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصة بما فيهم معلم الأطفال المعوقين فكرياً إلى فترات تدريب عملية قبل الخدمة وأثناءها.

كما قام ستيوارت (1991) Stewart بدراسة هدفت من خلال استخدام نموذج تقييم الحاجات التدريبية أثناء الخدمة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للأفراد الذين يقدمون خدمات تربوية مباشرة للأطفال المعاقين عقلياً اعتماداً على توافر كفاياتهم كمختصين حيث طلب منهم أن يقدموا كتابياً كفايات الأداء المتوفرة لديهم بحسب المستوى الوطني المحدد في ولاية جورجيا الأمريكية، كما طلب من مشرفيهم أن يقيموا مستوى للمهارة لدى هؤلاء

المختصين في تقديم الخدمات التربوية المباشرة للأطفال المعاقين عقلياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة أن تتضمن خطة التدريب كفايات في جوانب نمو وتطور الطفل، والمشاركة الأسرية، والتقييم، ومهارات البرامج الفرعية، والخبرات المتصلة بتطوير مهنية المختصين في مجال أساليب التدريس الفعالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة قام بها كل من ريدلي وبوهرلر (1992) Ridely and Buchler والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات الضرورية واللازم توفرها لتقييم فاعلية معلم التربية الخاصة، كان من نتائج الدراسة أن أكدت على (١١) مبدأً سلوكياً كفايات مهمة في إجراء تقييم فاعلية معلم التربية الخاصة، حيث كانت كفاية الأساليب التعليمية المستخدمة من أهم الكفايات الواجب تدريب معلمي التربية الخاصة عليها، ومن ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة أخرى قامت بها روبرتس (1995) Roberts على (١٢١) معلماً للتربية الخاصة في ولاية تينسي الأمريكية، بهدف استقصاء وتحديد الكفايات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصة للوصول إلى نوعية جيدة من البرامج التربوية الخاصة بمعلمي متعدي الإعاقة من المعاقين عقلياً وسمعيّاً، أكدت النتائج على أن معلمي متعدي الإعاقة قدزوا حالياً المساقات الدراسية التي تركز على مجالات من الكفاية وهي كفايات أساليب التدريس، وكفايات التخطيط،

بالخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات الخطيط والتقييم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمين لكل الكفايات (الخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائية من مستوى إتقان المعلمين لها كما أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتفنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليمية عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي الخطيط والتقييم أو الدرجة الكلية تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

لذا: الدراسات التي بحثت الحاجة إلى الأساليب التدريسية التي احوى عليها البرنامج التدريبي ومدى فاعليتها:

في دراسة أجراها بيلينجسلي Billingsley (1992) هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة للأطفال الموهقين إعاقة فكرية والأطفال المضطربين انفعالياً والأطفال ذوي صعوبات التعلم لتضميل تدريسيهم، كما هدفت إلى إقرار فروق التدريب الذي يحتاجونه. ولقياس ذلك تم تطوير قائمة تضمنت (٨٠)

وكفايات التقييم، وكفايات الخبرة أو التدريب العملي. وقد تم التوصل إلى برنامج أكاديمي مقترح لإعداد معلمين جديرين للتعامل مع متعدي الإعاقة من المعاقين عقلياً وسمعياً، يركز على تفصيل الجوانب السابقة.

أما الدراسة التحليلية التي قام بها كل من هاميل وجاتزين وبارجير هوف Hamill, Jatzzen and Bergerhuff (1999) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليمية الشاملة والتي تحوي طلبية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كما يظهرها الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب. فقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهمية لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفية، كما أثبتت أبرز الكفايات لدى المعلمين في جوانب التعامل بمرونة والمعرفة بالطلبة.

وأخيراً فقد أجرى كل من الصمادي والنهار (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة (ن = ٩٦) لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسيهم لفصول التربية الخاصة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن للمهارات العامة المتعلقة

والمعلومات غير الفعّالات وإلى تعرّف استراتيجيّات تعلمهن مع هذه السلوكات. تكوّنت هيئة الدراسة من (١٣٢) معلمة من معلومات التربية الخاصة تمّ اختيارهن بطريقة عشوائية، وتمّ تقسيم المعلومات إلى ثلاث فئات حسب مقياس الفاعلية كما يلي: المعلومات الفعّالات، المعلومات المتوسّطات الفاعلية، المعلومات غير الفعّالات. ولقياس مستوى تمثّل السلوكات غير التكيفيّة تمّ تطوير أداة تضمّنت (٤٧) فقرة لثمانية أنماط سلوكيّة غير تكيفيّة وهي: العدوان، النشاط الزائد، الانسحاب الاجتماعي، القلق والخوف، عدم الطاعة والسلبية، الإزعاج والوقوضي، السلوك النمطي والمشكلات الخلقية. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية إلى أن معلومات التربية الخاصة الفعّالات قد استخدمن أشكالاً مختلفة من استراتيجيّات التعامل مع هذه السلوكات، حيث استخدمن استراتيجيّات زيادة السلوك بشكل كبير كالتميز بأشكاله المختلفة وكذلك استراتيجيّات تشكيل السلوك كالتمدج والتلقين، أمّا المعلومات غير الفعّالات فقد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل.

كذلك قد أجرى كل من رامسي والجوزاين (1995) Ramsey and Algozzine دراسة هدفت إلى معرفة ما هو متوقع معرفته من معلّمي التربية الخاصة من ضمنهم معلّمو الأطفال الموقّنين عقلياً وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلّمين (TCT) حيث حقّق

فقرة فوّضت على سبعة مجالات هي: (استراتيجيّات التدريس، واستراتيجيّات علاج سلوكيّة، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والسمج والتساو، والمتهاج، والتقسيم والتشخيص، وقضايا التمدل والملاءمة) وتخصّست النتائج فيما يلي: أكّد جميع المعلّمين على أهمية فقرات القائمة واتصّالها بكتّلتهم في العمل، وقدر معلّمو الأطفال الموقّنين فكراً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصة بطلابهم من حيث وتشكيل وتحليل مهمة أكثر مما قدرها معلّمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

كما حاول عبد الكريم (١٩٩٤) في دراسته التجريبيّة تقييم فعالية برنامج تدريبي خاص في استخدام بعض أساليب تعديل السلوك في تدريس الأطفال الموقّنين إعاقة فكرية متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تكوّنت هيئة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، وقد تضمّن البرنامج الذي استغرق تطبيقه أربعة شهور استخدام أسلوب التلقين لإكساب الطلاب المهارات الاجتماعيّة التي هدفت إليها الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي استطاعوا اكتساب المهارات الاجتماعيّة المطلوبة وتعميمها.

كذلك أجرت جريسات (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التمرّف على الفروق في تمثّل السلوكات غير التكيفيّة بين معلومات التربية الخاصة الفعّالات

(Schuster, 2005) حول فاعلية استخدام أسلوب تحليل المهمات في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً بدرجة متوسطة بعض المهارات الاجتماعية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ١٢) سنة.

وتم وضع برنامج تربوي فردي لكل طالب بعد تحديد مستوى الأداء الحالي له. وقدم تحليل المهام إلى (٢٨) مهمة فرعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام أسلوب تحليل المهمة كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوقين إعاقة فكرية.

تطلب على الدراسات السابقة

يظهر من خلال الدراسات السابقة والتي تم عرضها أنها أكدت على أهمية وفعالية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة بشكل خاص، وكذلك التأكيد على أهمية تدريبهم عليها قبل إنشاء الخدمة، كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة توفر خصائص محددة يجب أن يمتلكها معلم الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص حتى يمكن وصفه بالمعلم الفعال. ولذا تبدو الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسة لتسهم في توضيح أهمية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة التي يجب أن يمتلكها المعلم قبل الخدمة، وإذا تعلق ذلك فيجب تصميم برامج تدريبية فعالة أثناء الخدمة لتحقيق تلك الغاية، وهذا ما سعت الدراسة الحالية لتحقيقه.

هنا الاختيار على عينة كبيرة جداً من معلمي التربية الخاصة في (٤٨) ولاية أمريكية، وكانت فقراته تغطي مواضيع محددة من ضمنها الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين (TCT)، ونتيجة لذلك تم تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبية لرفع كفاءة معلميهما في جوانب عديدة كان منها: تمارين حول أساليب التدريس وتعديل السلوك من تشكيل وحث وتسلط... الخ، بالإضافة إلى تدريبات خاصة بكيفية تحليل المهمة إلى مهام فرعية وغيرها.

وفي دراسة أخرى أجراها موروثيت وآخرون (Mortweet et al (1999 حول فاعلية استخدام أسلوب تعليم الأقران في تعليم الطلبة المعوقين فكرياً حيث تكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بمعدل طالبين لكل مجموعة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في البهجة وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام أسلوب تعليم الأقران مما يدل على فعالية استخدام أسلوب تعليم الأقران كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوقين إعاقة فكرية.

كما أجرى كل من موريس وسكستر (Morse

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة والعينة:

الاجتماعية. أما العينة فقد تألفت من (٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية لتشمل متغيرات الدراسة، وتم تقسيمهم بالتساوي وبشكل عشوائي إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تم تعريضها للبرنامج التدريبي والثانية ضابطة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيري الدراسة: التجربة التدريسية والمؤهل العلمي.

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العامين في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية الحكومية والخاصة والتطوعية في مدينة عمان الكبرى، إذ بلغ عدد هذه المراكز (٣٠) مركزاً. وبلغ عدد المعلمين (المختصين) في هذه المدارس / المراكز (١٩٦) معلماً ومعلمة وذلك حسب إحصائيات وزارة التثنية

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة: التجربة التدريسية والمؤهل العلمي.

المجموع	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المؤهل العلمي الخبرة
	بكالوريوس	دبلوم	بكالوريوس	دبلوم	
٢٠	٦	٢	٧	٤	أقل من ٥ سنوات
٢٠	٤	٧	٣	٦	٥ سنوات فأكثر
٤٠	١٠	٩	١٠	١٠	المجموع

أدوات الدراسة

ما تمّت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس والدراسات التي عالجت موضوع الأساليب التدريسية التفاعلية التي يجب إتقانها من قبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل مسطّوح والتي تمّت الاستمانة بها في تصميم أداة الدراسة. وبعد الانتهاء من إعداد دليل الملاحظة في صورته النهائية والذي أصبح على شكل أداة تتضمّن (٥٦) فقرة مؤدّعة على ثمانية من الأساليب التدريسية الأساسية التي يجب إتقانها من قبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً تمّ استخدام هذه الأداة

أولاً: دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسية التفاعلية الواجب إتقانها من قبل معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة

لقد تمّ تطوير دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسية الأساسية الواجب إتقانها من قبل معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة والذي اشتمل على عدد من الأساليب التدريسية. وقد اعتمد في تطوير دليل الملاحظة الخاص بالبرنامج المقترح على

أولاً: إن كفايات هذه المجالات تحدث داخل الصف أثناء التدريس مما يسهّل بالتالي عملية الملاحظة ويضمن موضوعيتها.

ثانياً: إن هذه الكفايات لم تحظ بالاهتمام اللازم لتنميتها لدى معلمي الأطفال المولعين فكراً في الأردن، كما أشارت إلى ذلك الدراسات التي أجريت على المستوى المحلي ومنها دراسة صندوق الملكة علياء (١٩٨٤) ودراسة الحديدي (١٩٩٠).

ثالثاً: هذه المجالات وكفاياتها الفرعية هي من أكثر الأساليب التنويرية فاعلية في تدريس الأطفال المولعين فكراً، كما أشار إليها أدب الموضوع والدراسات السابقة.

وفيما يلي بيان بالكفايات التي احتواها دليل للملاحظة والتي تشمل المجالات الثمانية موضوع الدراسة، أولاً: مجال كفايات التدريس المباشر، ويضم هذا المجال (٧) كفايات فرعية، ثانياً: مجال كفايات تحليل المهمات، ويضم هذا المجال (٩) كفايات فرعية، ثالثاً: مجال كفايات التلمذة، ويضم هذا المجال (٨) كفايات فرعية، رابعاً: مجال كفايات تشكيل السلوك، ويضم هذا المجال (١٠) كفايات فرعية، خامساً: مجال كفايات تكيف التلميذ، ويضم هذا المجال (٤) كفايات فرعية، سادساً: مجال كفايات التطبيق، ويضم هذا المجال (٨) كفايات فرعية، سابعاً: مجال كفايات استراتيجية التدريس متعددة الحواس، ويضم هذا المجال كفايتين فرعيتين، ثلثاً: مجال كفايات تدريس الأقران، ويضم هذا المجال (٨) كفايات فرعية.

(دليل الملاحظة) كأداة استطلاعية للتصرف على الأساليب التدريسية التي يتقنها المعلمون وعلى الأساليب التدريسية التي لا يتقنونها وبحاجة إلى تدريب عليها من أجل رفع كفاءتهم بها. بناءً على الخطوة السابقة، تم تحديد أربعة أساليب تدريسية لا يتقنها المعلمون وبحاجة إلى تدريب عليها لرفع كفاءتهم بها، حيث كان يمثل هذه الأساليب الأربعة (٣٥) فقرة من دليل الملاحظة تم اختيارها كاختبار قبلي واختبار بعدي، حيث تم تطبيق الأداة على العينة العشوائية التي تم اختيارها من معلمي الأطفال المولعين فكراً في مدينة عمان بعد أن تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وبطريقة عشوائية أيضاً.

خطوات بناء دليل الملاحظة الخاص بالدراسة الحالية
الهدف من الدليل: الهدف الأساسي من إعداد هذا الدليل، استخدامه لتحديد مستوى أداء المعلمين القبلي والبعدي للكفايات التي يتضمنها البرنامج المقترح أثناء تجريبه، وذلك لمعرفة فعاليته في تنمية هذه الكفايات، ومعرفة جلوى مثل هذا النوع من البرنامج لاستخدامه في تطوير برامج تدريب معلمي الأطفال المولعين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

تعميد الكفايات التي يشتمل عليها السليل:
يضم هذا الدليل ثمانية مجالات رئيسية يندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفايات المقترحة واللازمة لمعلم الأطفال المولعين فكراً داخل الصف. وقد تم اختيار هذه المجالات وكفاياتها الفرعية للاعتبارات التالية:

بالآتي: شكل دليل للملاحظة، نظام التسجيل المدون أمام كل بند، مدى ملاصقة المجالات الرئيسية للدليل لموضوع الدراسة، وكذلك الكفايات الفرعية المندرجة تحت كل مجال ومدى اتصالها المباشر به، ومدى وضوح الأداء وقابليته للملاحظة، وحذف أو إضافة ما يرويه مناسباً من بنود الدليل. وبعد أن تمت عملية عرض الدليل على المحكمين والاستفادة من آرائهم فيما يختص بالدليل، فقد تم قبول الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملاصقتها (٩٠٪) فأكثر، وقد تم تعديل الفقرات التي أشار إلى ضرورة تعديلها وحذف الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملاصقتها أقل من (٩٠٪)، فبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف (٢٢) فقرة من فقرات الأدلة بصورتها المبدئية والتي تكونت من (٧٨) فقرة وهي تلك التي اجتازت الحد الأدنى من اتفاق المحكمين (٩٠٪)، وبالتالي تكونت الأدلة الاستطلاعية بصورتها النهائية من (٥٦) فقرة. وبعد تطبيق الأدلة الاستطلاعية على هيئة الدراسة الفصح حاجة المعلمين للتدرب فقط على أربعة أساليب تدريجية من الأساليب الثمانية التي احتوت عليها الأدلة الاستطلاعية، وهذه الأساليب تكون من (٣٥) فقرة من فقرات الأدلة الاستطلاعية، وبالتالي تكونت الأدلة التي استخدمت كاختبارين قبلي ومدني للحكم على فاعلية البرنامج من (٣٥) فقرة، حيث كانت الدرجة الدنيا للأداة هي (٣٥)، والدرجة القصوى للأداة هي (١٧٥).

نظام للملاحظة المستعصم في هذه الدراسة: نظراً لأن الدراسة الحالية تهدف في هذه الخطوة من إجراءاتها إلى تحميل المستوى المبدي لأداء المعلمين للكفايات المختارة التي شملها البرنامج المقترح والتي تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تهيئتها لدى هيئة من معلمي الأطفال المصوقين فكرياً لذلك فإن (نظام العلامات) هو نظام للملاحظة المباشرة الذي يصلح استخدامه في مثل هذه الدراسة.

أسلوب تسجيل الملاحظات الذي اتبع في السدليل: لما كانت المكونات الرئيسية لكل كفاية من الكفايات التي شملها دليل الملاحظة قد صفت بصورة إجرائية؛ أي بصورة أفعال، من أجل ذلك فقد وضع أمام كل كفاية خمس خانات لتقدير مدى انطباق هذه الكفاية أو تلك على المعلم، وترجم هذه التقييم إلى درجات على النحو الآتي: تطبق بدرجة كبيرة جداً (٥) تطبق بدرجة كبيرة (٤) تطبق بدرجة متوسطة (٣) تطبق بدرجة قليلة (٢) لا تطبق (١).

هيكل دليل للملاحظة: بعد أن أصبح دليل الملاحظة في شكله المبدي كان لا بد من التأكد من صدقه وثباته، وقد اتبع في ذلك الخطوات التالية:

صدق دليل الملاحظة: للتحقق من صدق دليل الملاحظة: تم عرض الدليل على (١٠) محكمين مختصين بالتربية الخاصة وعلم النفس ومناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى (١٠) معلمين ممن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال تدريس الأطفال المصوقين فكرياً، حيث طلب من كل منهم إبداء رأيه فيما يختص

تلك عدد مرات الاتفاق وهدد مرات عدم الاتفاق. وبناءً على هذه الطريقة في حساب الثبات فقد قام الباحث بمساعدة ملاحظة أخرى بتطبيق دليل الملاحظة على أربعة معلمين من معلمي الأطفال الموهقين فكراً داخل الصف. وبعد أن قام الباحث بحساب مرات الاتفاق وعدم الاتفاق بينه وبين الملاحظ الآخر قام بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

ويوضح من الجدول رقم (٢) أن أعلى نسبة اتفاق كانت (٩١,٥٪)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (٨٦,٥٪)، وأن متوسط نسب الاتفاق المئوية كان:

$$89,5\% = \frac{358}{4}$$

ومن ثم فإنه وعند انتهاء الباحث من إعداد صدق الدليل والأخذ بما أبداه السادة المهكمون، وكذلك بعد أن انتهى من ثبات الدليل فإنه يمكن القول بأن دليل الملاحظة قد أصبح في صورته النهائية ويعتبر صالحاً للاستخدام في قياس أداء معلمي الأطفال الموهقين فكراً على الكفايات التي يسمي البرنامج المقترح لتنميتها لديهم، وذلك قبل وبعد تطبيقه.

ثبات دليل الملاحظة: وحساب ثبات الدليل الذي سوف يستخدم كاختبار قبلي واختبار بعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين والتي ترجع أساساً إلى ميذلي (Modley) حيث يقوم ملاحظان يستغل كل منهما عن الآخر بملاحظة نفس المعلم أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنية متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً ثم تحسب بعد

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالتالي: إذا كانت نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة (الدليل) أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات الدليل، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأعلى فهذا يدل على ارتفاع ثبات دليل الملاحظة. ويوضح الجدول رقم (٢) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تمت ملاحظتهم.

الجدول رقم (٢). نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية لحساب ثبات الدليل.

رقم المعلم	النسبة المئوية للاتفاق
(١)	٩٠,٥
(٣)	٩٠,٥
(٤)	٨٦,٥
(٥)	٩١,٥

أسئلة مختصين للاستفادة من آرائهم في بنود محتوى البرنامج التدريبي المقترح والاجتماع بمشرفي التربية الخاصة ومناقشتهم بخطة البرنامج، وبالتحديد الكفايات اللازمة وموضوعات التدريب لإبداء ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة عليه، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن البرنامج المقترح:
الهدف العام من البرنامج:

لقد كان الهدف الرئيسي للبرنامج هو رفع كفايات معلمي الأطفال المعوقين إعاقه فكرية بسيطة ومتوسطة في مجال أساليب التدريس وذلك من خلال تدريبهم على استعمال الطرق السلوكية عند تعليم طلابهم مهارات جليلة، وتحليلاً فقد تم تدريب المعلمين على استخدام كل من أساليب التدريس التالية: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمة، وهي الأساليب التي تبين من خلال تطبيق دليل الملاحظة أن معلمي الأطفال المعوقين فكراً عينة الدراسة بحاجة للتدريب عليها.

أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

اعتمد الباحث على الطرق والإجراءات التي تقوم على تحديد السلوك القبلي للمعلمين المتدربين على البرنامج التدريبي المقترح، وتحديد مستوى معرفتهم بالمهارات المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسية التي يتضمنها البرنامج المقترح، بحيث تم الجمع بين الاستراتيجيات التعليمية التقليدية

التطبيق القبلي لتلليل الملاحظة: تم تطبيق دليل الملاحظة للمرة الأولى على عينة الدراسة وقد سار التطبيق بحيث تمت ملاحظة كل معلم خلال أربع حصص مدة كل منها (٢٠) دقيقة، وبذلك بلغ العدد الإجمالي لخصص الملاحظة القبليّة لأفراد العينة (١٦٠) حصّة، وقد تمّ العمل على توفير الظروف الملائمة لضمان حسن سير العمل ودقة الملاحظة قدر الإمكان، وذلك عن طريق قيام الباحث نفسه بالملاحظة مع وجود زميلين آخرين له يقومان بالملاحظة أيضاً.

ثانياً: البرنامج التدريبي لتتمة أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقه فكرية بسيطة ومعرضة:

بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات التي اهتمت بالتعرف على الأساليب التدريسية اللازمة لمعلمي هذه الفئة من الطلبة، وبعتماد الباحث على استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها معلمو الأطفال المعوقين إعاقه فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء تواجدهم في غرفهم الصفية مستنداً في ذلك على دليل الملاحظة الذي تمّ إعداده في الجزء الأول من الدراسة، حيث اتضح أنهم بحاجة إلى التدريب على أربعة أساليب تدريسية من أصل ثمانية أساليب تدريسية احتوى عليها دليل الملاحظة، وهذه الأساليب الأربعة هي: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمة. وقد تم عرض البرنامج على

وتغطي مجال أسلوب «التلقين» والذي يحوي (٨) كفايات فرعية، الوحدة الثالثة وتغطي مجال أسلوب «التملج» والذي يحوي (٨) كفايات فرعية، وأخيراً الوحدة الرابعة وتغطي مجال أسلوب «تحليل المهمة» والذي يحوي (٩) كفايات فرعية.

مراحل تطبيق البرنامج:

لقد تمّ تقسيم البرنامج التدريبي أثناء تطبيقه إلى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وفيها يتلقى المعلم / المتدرب تدريباً عملياً عن كيفية تطبيق الطرق السلوكية «الأساليب التدريبية» بإشراف المدرب وذلك لكفايات تحسين أساليب التدريس الفردية التي يستعملها المعلم / المتدرب عند العمل مع الأطفال المعوقين فكرياً. أما أساليب التدريب التي تمّ اتباعها في تطبيق المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي فكانت على النحو الآتي:

١ - إعطاء للمعلم / للتدرب واجب مطالعة مكون من قسم صغير مكتوب يحوي معلومات قيمة عن كل وحدة من وحدات البرنامج الأربع ، كذلك فإن هذا الواجب متبرع بأسئلة يجب الإجابة عليها قبل البدء بكل قسم تدريبي. وتبدأ المرحلة الأولى من عملية التدريب بمناقشة واجب للمطالعة والأسئلة ، حيث إن هذه المناقشة تمنح للمعلم / للتدرب فرصة لمعرفة الجوانب غير الواضحة في «واجب المطالعة» وتساعد في الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، وبما يحذر ذكره أن هذه الأسئلة تعتبر كمساعد للتعلم ، ولذلك زود المعلم للتدرب بالإجابات في آخر

القائمة على القراءة والمناقشة والتدريب العملي العام ، وبين الأساليب المتطورة القائمة على الحلقات الدراسية والصروض التوضيحية والمسجلة والتلميم المصغر والتقويم الذاتي.

محتوى البرنامج:

يتأثر محتوى أي برنامج تعليمي بنوعية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف والخبرات التي يقع عليها الاختيار ، والتي يتم تنظيمها بشكل معين لمواجهة الأهداف المرسومة. ويُعتبر اختيار المحتوى الذي يجب أن يتضمنه البرنامج من أصعب مراحل تصميم البرنامج نظراً لعدم وجود اتفاق حول الأسس التي يجب الأخذ بها لاختيار المحتوى المناسب لمقابلة هدف أو أهداف معينة. ونظراً لكون هذا البرنامج كما سبق واتضح من تحديد الأهداف يسعى إلى تنمية الكفايات اللازمة لعلمي الأطفال المعوقين إعاقه فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء التدريس ، فقد تمّ اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات ، كما عجلد الإشارة إلى أنه تمّ الاستفادة من الطبعة الثانية من مساق (EDY) ، وهو المساق الخاص (بتعليم ذوي التطور البطيء) والذي قام بإعداده كل من مكبرين ، فاريل ، وفوكسن (McBrien, Farrell and Foxen, 1992). ومن ثمّ فقد تضمن البرنامج مجموعة من الوحدات التعليمية ، وكانت موزعة على النحو التالي : الوحدة الأولى ، وقد تمّ تنظيم محتواها ليفطي مجال أسلوب «التشكيل» والذي يحوي (١٠) كفايات فرعية ، الوحدة الثانية

كل وحدة تدريبيّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (٥ دقائق) لمناقشة واجب الملاحظة والأسئلة.

٢ - عرض شريط فيديو (فيديو تعليمي) يحتوي على جلسة تعليميّة (فوس نموذجي) تعرض حالة يتم التعامل معها من قبل أحد المعلمين بحيث تمثل كل حالة الأسلوب التدريسي / الطريقة السلوكيّة التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة حيث يقوم المعلم / المتدرب بمشاهدة هذه الجلسة التعليميّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (٢٠ دقيقة) لمشاهدة الفيلم التعليمي.

٣ - أداء الدور عن طريق اللعب: إن أداء الدور عن طريق اللعب يعطي المعلم / المتدرب فرصة لكي يأخذ دور الطالب في الوضع التعليمي، بينما يوضّح المتدرب كيفيّة استعمال الأسلوب التدريسي والطريقة السلوكيّة، التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة، بعد ذلك سوف يحصل المعلم / المتدرب على الفرصة حتى يأخذ دور المعلم بينما يأخذ المتدرب أو أحد للتدريين الآخرين دور الطالب المعاق. إن هدف أداء الدور عن طريق اللعب هو مساعدة المعلم المتدرب للتحضير بشكل واقعي وقدر الإمكان للجلسة التعليميّة التالية، ولهذا يجب على المعلم المتدرب أن لا يتنقل إلى الخطوة التالية والتدرب عليها إلا إذا كان وثقاً بأنه تدرب بشكل جيّد على كل ناحية من نواحي التعليم الذي ينوي عمله، كما أن نجاح الجلسات ذات التطبيق العملي يعتمد بشكل كبير على التحضير المناسب من خلال أداء الدور عن طريق

اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٥ دقيقة) لتنفيذ هذا النشاط التدريسي.

٤ - الممارسة العمليّة مع الطالب: في هذا الجزء من البرنامج يمارس المعلم المتدرب العمل مع الطالب المعاق بتوجيه من المتدرب باستعمال الإجراء الذي تدرب عليه في أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٥ دقيقة) للقيام بهذا النشاط التدريسي.

٥ - التقنيّة الراجمة والتخطيط للوحدة القادمة: في نهاية كل وحدة يتم مناقشة كيفيّة انتهاء الجلسة التدريسيّة والتخطيط للوحدة التي تليها. هذا وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٠ دقائق) لهذا الجزء من البرنامج التدريسي.

المرحلة الثالثة: وفيها يتم تدريب المعلم / المتدرب على كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة / الأساليب التدريسيّة التي تدرب عليها في المرحلة الأولى من البرنامج في غرفة صفه (مكان عمله)؛ أي أنه في هذه المرحلة من البرنامج يتم إتاحة الفرصة للمعلم / المتدرب للمرج نظرية التعليم السلوكي في عمله اليومي ومن أجل إكمال المرحلة الثانية من البرنامج على المتدرب القيام بما يلي:

١ - اختيار طالب من طلاب صفه للعمل معه بتنظيم والتخطيط لوضع برنامج فردي خاص به على أن يكون البرنامج مرتبطاً بحاجات الطالب الكلّيّة، على أن يقوم المتدرب بتوجيه المعلم / المتدرب خلال العمل

وملاحظة أدائه خلال تطبيقه للبرنامج لكي يقوم بإعطائه التغذية الراجعة على الفور.

٢ - مناقشة البرنامج مع المدرّب ومع أي من المتدربين الآخرين الذين يعملون أيضاً في المرحلة الثانية من البرنامج.

٣ - تعليم البرنامج في محيط العمل المادي خمس مرات في الأسبوع على مدى أربعة أسابيع.

٤ - الأخذ بعين الاعتبار كيفية تنظيم الموقف التعليمي بحيث يزيد المعلم / المدرّب من مشاركة الطالب ويثبته على التعلم.

٥ - استخدام أوراق (نماذج) تساعد في تخطيط البرنامج وهي على النحو التالي : ورقة التخطيط الخاص بالبرنامج المتعلق بالطلاب الموقّ المُراد تدريبه، حيث تساعد هذه الورقة المعلم / المدرّب في التخطيط لبرنامج، ورقة تسجيل خطوات تحليل للمهمة والخط القاعدي والمتعلقة بالطلاب الموقّ المُراد تدريبه.

أساليب التقويم المثبتة، لقياسات تقويم البرنامج فقد تم استخدام الأساليب الآتية :

١ - تقويم ذاتي من قِبل المعلم لتقويم مدى تقدمه في الدراسة الناتجة عن طريق إجابته عن الأسئلة الموجودة في نهاية الوحدات التعليمية.

٢ - تقويم أداء المعلم ، باستخدام دليل ملاحظة مدد لهذا الغرض لمقارنة أداء المعلم قبل البرنامج وبعده ومعرفة مدى التقدم في أدائه.

٣ - تقويم هام للبرنامج ، يتم تقويم البرنامج

المقترح عن طريق التمرّف على مدى تحقق الأهداف المنوط بها وذلك للوقوف على مدى تقديم الأداء اليومي لأفراد العيّنة مقارنة بأدائهم القبلي في هذه القضايا واستخدام دليل الملاحظة المُعد لهذا الغرض. إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع المعلومات

بعد أن تمّ اعتماد كل من أداة الدراسة (دليل الملاحظة) والبرنامج التدريبي الخاصين بالأساليب التدريسية الأساسية الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال الموقوفين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة من حيث صدقهما وثباتهما، قام الباحث بالإجراءات التالية :

أخذ موافقة الجهات ذات العلاقة في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

تم تدريب الملاحظين قبل البدء بعملية الملاحظة الرسمية حيث استمرّ التدريب إلى أن تمّ التأكد من أن الملاحظين أصبحوا قادرين على جمع بيانات دقيقة وموضوعية عن السلوك المستهدف.

- تم توزيع دليل الملاحظة للملاحظين وتمّ توضيح التعليمات بشكل هام ، كما تمّ الإجابة عن أي استفسارات لدى الملاحظين على الدليل.

- تمّ تدريب الملاحظين على استخدام نظام الملاحظة في أوضاع شبيهة بالوضع الحقيقي إلى أن وصلت نسبة الاتفاق بينهم درجة عالية.

- تمّ تزويد الملاحظين بالتغذية الراجعة لإيضاح أية أخطاء ارتكبوها أثناء التدريب ومناقشة ذلك معهم.

مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عَمَّان في مجال أساليب التدريس، استخدم الباحث كلاً من المتوسطات الحسائية والانحرافات الحيارية لبيان أكثر الأساليب التعليمية حاجة للتدريب عليها من قبل المعلمين. وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (One Way ANCOVA) للكشف عن أثر البرنامج على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك للكشف عن أثر كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: «ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عَمَّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟».

ولإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق أداة القياس (دليل الملاحظة) على عينة الدراسة، ثم تم استخراج المتوسطات الحسائية لعينة الدراسة على مجالات الدراسة الثمانية، وحيث إن عدد فقرات المجالات غير متساو، فقد تم حساب المتوسطات الحسائية الموزونة للمجالات الفرعية لبيان أكثر الأساليب التدريبية التي

تم الأخذ من اتصال الملاحظين بعضهم ببعض، وذلك بهدف تقليل أو منع إمكانية تحيزهم في تعريف وقياس السلوك.

تم التوضيح للملاحظين طبيعة التفاعل المسموح به مع الأفراد قيد الدراسة.

تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائياً من عينة الدراسة، كما تم الاتفاق مع المجموعة التجريبية على الجدول الزمني للتطبيق.

بعد ذلك تم إخضاع المجموعة التجريبية لفعاليات البرنامج التدريبي بمراحلته وفق جدول زمني محدد استمر قرابة الشهرين، وقام الباحث بإعطاء كافة المعلومات النظرية والعملية الواردة في البرنامج التدريبي واستخدام وسائل الإيضاح والأجهزة اللازمة. كما قام أفراد المجموعة التجريبية بالتطبيق العملي للأساليب التدريبية التي تدربوا عليها في البرنامج التدريبي.

في نهاية تطبيق البرنامج، قام الملاحظ بملاحظة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) مرة أخرى (التطبيق البعدي لدليل الملاحظة) والذي استمر قرابة الثلاثة أسابيع. وأخيراً تم تفرغ النتائج على أوراق الحاسوب وتمت معالجتها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

للإجابة على السؤال الأول والمتعلق بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/

لا يمتلكها معلمو هيئة الدراسة، ويحتاج هؤلاء إلى الثمانية التي تتضمنها المتنباس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها لأفراد هيئة الدراسة والتدريب عليها. ويوضح الجدول رقم (٣) الأساليب التدريسية وحاجتهم للتدريب عليها.

الجدول رقم (٣). الأساليب التدريسية الفعالة التي تتضمنها المتنباس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها لأفراد هيئة الدراسة وحاجتهم للتدريب عليها

الرقم	الأساليب التدريسية	الوسط المتوسط	الأفراد التدريسي
١	الثالث	٣,٠٥	٠,٢٠٩
٢	لمن للمهمة	٣,٠٨	٠,٢٥١
٣	الملاحظة	٣,١٨	٠,٢٥٩
٤	التفكير	٣,٢٤	٠,٢٩٠
٥	تفكير الصليب	٣,٦٨	٠,٣٩٢
٦	إسرائيلية للتفكير صحتة لفرعي	٣,٧٤	٠,٣٢٠
٧	التفكير الأكراد	٣,٧٧	٠,٣٠٥
٨	التفكير المباشر	٣,٧٧	٠,٢٩٧

الأسلوب التدريسي مع نقصان قيمة متوسطه الحسابي. وعليه يتضح من الجدول رقم (٣) أن المعلمين العاملين في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان بحاجة ملحة للتدريب على الأساليب التدريسية التي كان معدل الاستجابة عليها أقل من (٣) وهذه الأساليب مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها لأفراد هيئة الدراسة وحاجتهم للتدريب عليها كما يلي: جاء أسلوب التقنين بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية، تلاه أسلوب تحليل المهمة حيث جاء بالمرتبة الثانية، ثم أسلوب التلمذة والذي جاء بالمرتبة الثالثة، وأخيراً أسلوب التشكيل، والذي جاء بالمرتبة الأخيرة من حيث أهميته لأفراد الدراسة وحاجتهم للتدريب عليه. أما الأساليب التدريسية الأخرى فكانت جميعها

ويالرجوع إلى مقياس التقدير الخماسي الذي استخدمه الباحث في التعبير عن حاجة معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة للتدريب على الكفايات التعليمية الخاصة بكل أسلوب من أساليب التدريس الخاصة بهم. وانطلاقاً من تساوي المسافات التي تفصل بين هذه الرتب الخمس، فإنه يمكن تحديد المعيار التالي للتعبير عن درجة حاجة المعلمين للتدريب على الأسلوب التدريسي: يحتاج معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان للتدريب على أسلوب تدريسي إذا كان متوسط درجات أداء المعلمين عليه يساوي (٣) فأقل، وتزداد درجة حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً للتدريب على

ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال الموهقين إعلقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية المعكنة والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، كما يوضح الجدول رقم (٥) تحليل التباين المشترك بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة.

الجدول رقم (٤). المتوسطات المعكنة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

المعرك	للمتوسط	الانحراف المعياري
الضابطة	٢,٢٩٤	٠,٠٤٠
التجريبية	٢,٨٧٤	٠,٠٤٠

الجدول رقم (٥). تحليل التباين المشترك بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة.

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط مجموع الترتيبات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التباين	٠,١٢٦	١	٠,١٢٦	٤,٢٨٦	٠,٠٤٥
المجموعات	١٩,٤٤٧	١	١٩,٤٤٧	٦٥٩,٣٣٩	٠,٠٠٠
خطأ	٩,٠٩٦	٣٧	٢,٤٤٩	—	—
المجموع	٢٨,٦٦٩	٣٩	—	—	—

إحصائية هند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة (ف) أقل من (0.05). مما يدل على أن البرنامج التدريسي قد كان له الأثر الفعال والإيجابي في رفع الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسية التي احتوى عليها البرنامج التدريسي لصالح

ليست ذات أهمية، حيث إن معدل الاستجابة عليها كان أكثر من (٣).

ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني (السؤال الرئيس)، والذي يصرّ على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال الموهقين إعلقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليدياً؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات

ويظهر من خلال الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية والتي كان متوسطها (٢,٨٧٤)، كما يظهر في الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف = ٦٥٩,٣٣٩) وهي قيمة ذات دلالة

معلمي الأطفال للمؤقتين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبية الذين تدرّسوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يدرّسوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة (0.05). كما يوضح كل من الجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) الفروقات في متوسطات أداءات كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة قبل وبعد التدريب والتي تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد التدريب، حيث كانت متوسطاتها بعد التدريب على الأساليب التدريسية الأربعة: التشكيل،

الجدول رقم (٦). متوسطات أداء أفراد المجموعة الضابطة وبمختلف الممارسات على أداة القياس الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة على الإحصائيين القبلي والبعدي.

الأسلوب التدريسي	قبلي		بعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تشكيل	٦,٦٤٠٠	٠,٧٨٦٣	٧,٩١٠٠	٠,٩٠١٤
التقليد	٦,٤٥٦٧	٠,٧٨٧٧	٦,٣٦٢٥	٠,٦٦١٣
التمثيل	٧,٨١٨٨	١,٠٢٢٢	٧,٢٣٧٥	١,٠٩٨٧
تحليل للمهمة	٧,٥٢٧٨	٠,٦٠٩٥	٧,١٢٧٨	٠,٨٠١٥

الجدول رقم (٧). متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية وبمختلف الممارسات على أداة القياس الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة على الإحصائيين القبلي والبعدي.

الأسلوب التدريسي	قبلي		بعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشكيل	٦,٠١٠٠	١,٢١٦٦	١٠,٩٥٠٠	٠,٩٦٣٣
التقليد	٦,٢٢٥٠	٠,٧٢١٦	١١,٤٥٠٠	٠,٦٧٧٤
التمثيل	٧,٢٣٧٥	١,٠٩٨٧	١١,٨٢٥٠	٠,٩١٢٦
تحليل للمهمة	٧,٢٣٣٣	١,١٥٣٥	١٢,٠٣٨٩	٠,٧٢١٢

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي يهـنّ على: جعل تحفـف فاعليّة البرنامج الطرـيـق المعـدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدرّس الفعّالة لمعلمي الأطفال المتركّين إعـالة فـكـريـة بسيطة وموسـطـة بمـصـطلـف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، قد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك لبيان وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل متغيّر من متغيرات

الجدول رقم (٨). لموسـطـات الحـسابية والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة القياس الخاصة بالأساليب التدريسية الفعّالة مصـطـفـين حـسـب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	للموسـطـة الحـسابي	الانحراف المعياري
دارم	٤١٤,٦٥٢	٨,٢٥٤
بكالوريوس	٣٩٣,٥٨٩	٨,٣٦٣

الجدول رقم (٩). لموسـطـات الحـسابية والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة القياس الخاصة بالأساليب التدريسية الفعّالة مصـطـفـين حـسـب عدد سنوات الخبرة.

للمؤهل العلمي	للموسـطـة الحـسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٥ سنوات	٤٠٤,٨٥٢	٥,٥٤٥
٥ سنوات فأكثر	٤٠٣,٣٨٩	٦,٧٠٤

الجدول رقم (١٠). لموسـطـات الحـسابية والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة القياس الخاصة بالأساليب التدريسية الفعّالة مصـطـفـين حـسـب التفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

للمؤهل العلمي × الخبرة	للموسـطـة الحـسابي	الانحراف المعياري
دارم أقل من ٥ سنوات	٤١٥,٨٦٣	١١,٥٢٧
دارم ٥ سنوات فأكثر	٤١٣,٤٤١	٨,٤٣٨
بكالوريوس أقل من ٥ سنوات	٣٩٣,٨٤٢	٨,٦٦٧
بكالوريوس ٥ سنوات فأكثر	٣٩٣,٣٣٧	١١,٧١١

كما يوضح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل مصنفين حسب المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة

الجدول رقم (١١) تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبية على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة مصنفين حسب المؤهل والخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع مربعات الأخطاء	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التبني	١١٢,٥٥٠	١	١١٢,٥٥٠	٠,٣٧٤	٠,٥٥٠
المؤهل العلمي	٦٤٦,٩١٦	١	٦٤٦,٩١٦	٢,١٣٠	٠,١٦٥
عدد سنوات الخبرة	٩,٢١٢	١	٩,٢١٢	٠,٠٣٠	٠,٨٦٤
للمؤهل x الخبرة	٤,٠١٦	١	٤,٠١٦	٠,٠١٣	٠,٩١٠
المخطأ	٤٥٥٠,٩١٢	١٥	٣٠٣,٣٩١		
المجموع	٦٥٠٨,٩٥٠	١٩			

المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة إذ كانت قيمة (F) = ٠,٠١٣ وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = ٠,٠٥)$.

مناقشة النتائج

تفسر نتائج سؤال الدراسة الأول ومناقشتها، والمتعلق بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال الموهقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمان في مجال أساليب التدريس الفعالة، وتبين من النتائج أن أكثر أساليب التدريس التي يحتاجها المعلمون للتدريب عليها مرتبة ترتيباً تنازلياً هي: أسلوب التلقين، يليها أسلوب تحليل المهمة، ثم أسلوب النمذجة، وأخيراً أسلوب

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة تعزى لمستويات المؤهل العلمي إذ كانت قيمة (F) = ٢,١٣٠ وهي ليست ذات دلالة عند مستوى $(\alpha = ٠,٠٥)$ ، كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة تعزى لمستويات الخبرة إذ كانت قيمة (F) = ٠,٠٣٠، وهي ليست ذات دلالة عند مستوى $(\alpha = ٠,٠٥)$ ، كما يظهر في نفس الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداء المعلمين على أداة قياس الممارسات الخاصة بالأساليب التدريسية الفعالة تعزى للتفاعل بين كل من

بتمثيل سلوك الأطفال المعوقين من حيث وتشكيل وتسلل ونمجة، بالإضافة إلى حاجة المعلمين للتدريب على تحليل المهمة إلى مهمات فرعية وغيرها. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بيلينجسلي (1992) Billingsley التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بحاجة للتدريب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس أكثر من حاجتهم للتدريب على الكفايات ذات العلاقة بالجماليات الأخرى كالقيم والتشخيص وتكييف التعليم وبناء البرنامج التربوي الفردي. وأيضاً تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة رنلي وبويهلر Ridley and Buchler (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس هي من الكفايات المهمة في إجراء تقييم فاعلية معلم التربية الخاصة. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ستوارت Stewart (1991) والتي أشارت نتائجها إلى أن أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي تلك المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بمجال أساليب التدريس الفعالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في بعض الدول العربية، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أحمد (١٩٩٠) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصة إلى فترات تدريب عملية قبل الخدمة وأثناءها، كما أشارت إلى ضرورة التركيز على الكفايات ذات

التشكيل والذي كان أقل الأساليب حاجة لدى المعلمين للتدريب عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي أكدت على مبدأ حاجة معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص إلى التدريب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، فمن حيث مبدأ حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً إلى التدريب على الأساليب التدريسية التي أشارت إليها الدراسة في سؤاليها الأول، فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسة هاميل وجاتزين وبارجيروف Hamill, Jatzon and Bargerhuff (1999) والتي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات الأكثر أهمية لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفية. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة روبرتس (1995) Roberts التي أكدت نتائجها أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً قدرُوا عالياً المساقات الدراسية والبرامج التدريبية التي تركز على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس بالدرجة الأولى، ثم كفايات التخطيط للتعليم، ثم كفايات التقييم، وأخيراً الكفايات ذات العلاقة بالتدريب العملي. وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من رامسي والجزواين Ramsey and Algozain (1995) التي أشارت نتائجها إلى حاجة معلمي التربية الخاصة إلى رفع كفاءتهم في جوانب عديدة كان أهمها حاجتهم للتدريب على أساليب التدريس ذات العلاقة

العلاقة بالأساليب التدريسية الفعالة عند التخطيط لإعداد برنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصة العربي. بينما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التي أجراها الصمادي والنهار (٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة ليسوا بحاجة إلى التدريب على مهارات التدريس وذلك بسبب إتقانهم لها، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجتهم للتدريب على مهارات التخطيط والتقييم وذلك للارتقاء بها.

تفسر نتائج مؤال الدراسة الثاني ومناقشتها، والذي نصّ على دهل هنك فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليدياً؟. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنة بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم تعرّضوا للبرنامج التدريبي. ويُشير ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية معظم الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسية التي تضمنتها البرنامج التدريبي، وقد يرجع ظهور هذا الأمر هنا بهذا المستوى إلى إتاحة الفرصة الكافية للمعلمين/ للتدريين في المجموعة التجريبية لممارسة مهارات أساليب التدريس التي

احتوى عليها البرنامج التدريبي أثناء فترة التدريب المتصلة الطويلة نسبياً. فالمعلم/ المدرب إذا توفرت له المعرفة والتدريب في هذا الجانب فلا بد أن ينعكس ذلك على أدائه بشكل عام، وهذا ما أكّفته نتائج الدراسة الحالية حيث كان هناك تحسّن ملموس في أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنة بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم تعرّضوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). ولعل الوصول إلى هذه النتائج، يؤكد على أهمية تدريب معلمي الأطفال المعوقين فكرياً أثناء الخدمة، حيث تعمل مثل هذه البرامج التدريبية على مساعدة المعلمين وتمكينهم للقيام بأدوارهم في العملية التعليمية التعليمية بكفاءة. كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بتمكّن المعلمين المتدربين المشاركين في البرنامج التدريبي من المانة المعطاة لهم في البرنامج، واحتواء البرنامج التدريبي على فعاليات تطبيقية عملية وعدم الاقتصار على المجالات النظرية والمعرفية. وتتفق النتائج المتعلقة بنجاح البرنامج التدريبي الذي تمّ إعداده في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في بعض الدول الأجنبية والعربية حول فاعلية الأساليب التدريسية التي احتوى عليها البرنامج التدريبي في تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص. فتتفق الدراسة الحالية تتفق مع الدراسة التي أجراها لانسيوني (1982) Lencioni والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية

تفسر نتائج سؤال الدراسة الثالث ومناقشتها، والذي بحث في «اختلاف فاعلية البرنامج التدريبي المعد في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟» وقد أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعلية البرنامج التدريبي للمعد في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس للمعلمين نتيجة لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥). ف فيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعلية البرنامج التدريبي يعود لتغير المؤهل العلمي، فربما يعزى ذلك إلى أن غارة الكفايات التي تضمنتها أساليب التدريس التي تكون منها البرنامج التدريبي تتطلب مهارات نوعية لا يتم اكتسابها من خلال الدرجة العلمية لوحدها، وإنما تحتاج إلى إعداد وتدريب متأنية. وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع ما يُعرف بوجود فجوة ما بين النظرية والتطبيق؛ بمعنى أن تنفيذ التدريس لا علاقة له بالجانب النظري وهذا للمساكن التي درسها المعلم قبل التحلة والمؤهل الذي حصل عليه. أمّا فيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعلية البرنامج التدريبي يعود لتغير سنوات الخبرة، فربما يرجع ذلك إلى أن الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة القصيرة بالتدريب هي نفس الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة الطويلة خصوصاً أنه قد تم الاستئناس

استخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام أساليب التلقين والتلمذة في تطوير سلوكيات تكيّفة جيّدة لدى عيّنة من الأطفال الموقنين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وشديدة. وأخيراً تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التجريبية العربية التي أجراها عبد الكريم (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج تدريبي خاص في استخدام أسلوب التلقين لتدريس الأطفال الموقنين إعاقة فكرية متوسطة على المهارات الاجتماعية التي هدفت إليها الدراسة. كما اتفقت مع الدراسة التي أجرتها جريسات (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلومات التربية الخاصة الفعّالات استغلن أساليب زيادة السلوك كالتشكيل والتلقين والتلمذة في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة للعديد من السلوكيات المرغوبة، أمّا المعلومات غير الفعّالات فقد استغلن بدرجة أكبر استراتيجيات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل. ولعل نتيجة الدراسة الأخيرة هذه تؤكد حاجة معلمي الأطفال الموقنين فكرياً غير الفعّالين للتدريب على استخدام أساليب تعليمية تهدف إلى زيادة السلوكيات المرغوبة لدى طلابهم، ويمكن استخدام البرنامج التدريبي الذي تم إعداده لفهات هذه الدراسة لتحقيق ذلك الهدف. ولعل ما يؤكد ذلك بالإضافة إلى ما تم ذكره من دراسات سابقة ما جمع عليه الأدبيات ذات العلاقة بخصوص فاعلية ونجاح أساليب التدريس التي استخدمها البرنامج التدريبي في تعليم الأطفال الموقنين فكرياً.

برأي المشاركين برغبتهم بالاشتراك بالبرنامج التدريبي دون إجبار، مما يعني تكافؤ المجموعتين من المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة والخبرة الطويلة في النافعية للمشاركة في البرنامج التدريبي، كذلك فإن تشابه الظروف والفعاليات التدريبية التي مر بها المعلمون من ذوي الخبرة القصيرة هي نفس الظروف والفعاليات التي مر بها المعلمون من ذوي الخبرة الطويلة مما ربما عمل على تجسيد متغير الخبرة في التأثير على فاعلية البرنامج التدريبي. وفيما يتعلق بالنتيجة الثالثة التي جاءت للإجابة عن وجود أثر للتفاعل بين للموهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، فقد تبين أن تحليل التباين لم يكشف عن وجود هذا الأثر؛ بمعنى أن البرنامج التدريبي لم يختلف باختلاف التفاعل بين الموهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وأخيراً، تلطف النتائج إلى استنتاج عام فحواه أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً يتقنون فهم المسائل ذات العلاقة بأساليب التدريس نظرياً أفضل من إتقانهم لمهارات تنفيذ التدريس بطريقة فعالة ربما بسبب تركيز برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات والكليات على الجانب النظري أكثر من اهتمامها بالجانب العملي، ويبدو أن تطوير المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس لا يتم من خلال الجانب النظري فقط لوحده، مما يبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة على هذه المهارات، وهذا ما سمعت الدراسة الحالية لتحقيقه.

الوصيات

على ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

— ضرورة تكييف الأساليب التدريبية لتتلاءم مع الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

— إجراء دراسات حول الأساليب التدريبية التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

— إجراء دراسات حول إعداد برامج تدريبية لرفع كفاءة المعلمين في مجال أساليب التدريس الفعالة لفئات أخرى من فئات التربية الخاصة غير فئة معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

زيادة الاهتمام بتعليم برامج تدريبية لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة ضمن برامج كليات التربية في الجامعات الأردنية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، فسكري مسد. «برنامج إعداد المعلم التربية الخاصة ومطلباته في الوطن العربي». *المجلة العربية للتربية*، المجلد ١، العدد (٩)، (١٩٩٠م)، ص ٨ - ٣٤.

جرمسات، والسفة. *الفروق في تحصيل السلوكيات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة الفعّالات وغير الفعّالات واستراتيجيات تعاملهن مع هذه*

- السلوكيات، رسالة ماجستير غير منشورة،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٤م.
- الحلبي، مكي. «حاجة معلمي التربية الخاصة في
المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب في
أثناء الخدمة: دراسة استطلاعية». دراسات،
المجلد ١٧، العدد (١٤)، (١٩٩٠م)،
ص ١٤٥ - ١٧٢.
- الحطيب، جمال. تعديل السلوك: القوانين والإجراءات.
الإمارات العربية المتحدة: دار الفلاح،
٢٠٠٣م.
- _____، تعديل سلوك الأطفال المعوقين:
دليل الآباء والمعلمين. ط١. عمان: دار إشراف
للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.
- الحطيب، جمال والحليبي مكي. استراتيجيات تعليم
الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ط١. الأردن:
دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥م.
- _____، مناهج وأساليب التدريس في
التربية الخاصة. ط١. الإصدار الثاني، عمان:
دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.
- الحطيب، فريد، الوجيز في تعليم الأطفال المعوقين
عقلياً. ط١. عمان: مؤسسة دار شيرين،
١٩٩٢م.
- الروسان، فاروق، مناهج وأساليب تدريس ذوي
الحاجات الخاصة (المهارات الحركية). ط١.
الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع،
- ٢٠٠١م.
- الروسان، فاروق وهارون، صالح. مناهج وأساليب
تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي القدرات
الخاصة. ط١. الرياض: مكتبة الصفحات
الذهبية، ٢٠٠١م.
- شوق، محمود وسعيد، محمد. معلم القرن الحادي
والعشرين (الخياره، إعداده، تنميته). ط١.
القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.
- الصمادي، جمال والنهار، هيسر. «مستوى إتقان
معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية
المتحدة لمهارات التعليم الفعال». مجلة مركز
البحوث التربوية، المجلد ١٠، العدد (١٩)،
(٢٠٠١م)، ص ١٩٣ - ٢١٦.
- عبد الكوم، أمّوال. تقييم برنامج تدريب خاص في
تعديل السلوك في رفع مستوى أداء الأطفال
التخلفين عقلياً في بعض المهارات الاجتماعية.
رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج
العربي، البحرين، ١٩٩٤م.
- القمش، مصطفى. الإعاقة العقلية (النظرية والممارسة).
ط١. عمان: دار المسيرة، ٢٠١١م.
- _____، «مدى فاعلية استخدام إستراتيجية
تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس
لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من
المرحلة الابتدائية». مجلة الطفولة العربية، المجلد
٩، العدد (٣٣)، (٢٠٠٧م)، ص ٤١ - ٦٣.

- Elementary - Students with Moderate Intellectual Disabilities, *Exceptional Children*, Reston, Winter, Vol.66, Issue2. (2005).
- Mortweet, L. Classwide Peer Tutoring Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classroom. *Exceptional Children*, 65(4), (1999). 524 - 536.
- Pressley, A. J., and Hughes, C. Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 25(2), (2000). 114 - 130.
- Ramsey, R., and Algozine, B. Teacher Competency Testing: What are Special Education Teachers Expected to Know? *Exceptional Children*, 57(4), (1995). 339 - 351.
- Reynolds, A., and Walberg, H. A Structural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), (1991). 97 - 107.
- Ridley, L., and Bucher, R. *Effective Teacher Behaviors. A Survey of In Service Special Education*, Department of Special Education, Mull Ensville University. (1992).
- Roberts, D. The Preparation of Teachers the Education of Multihandicapped (Hearing Impairment/Mental Retardation) Children (Mental Retardation), *DAI - A 51/03*, 824, Sep. (1995).
- Sledentop, D. *Developing Teaching Skills in physical Education*, (3rd.ed) Mounting view. CA: Mayfield. (1991).
- Smith, D. *An Introduction to Special Education*, London: Allyn and Bacon, Inc. (1992).
- Stewart, T. Competencies for Teachers in Intervention Programs for Young Handicapped Child: Perceptions of Performance and Implications for in Service Training, *DAI - A 51/08*, 2707, Feb. (1991).
- كوجل، روبرت وكوجل، لن. تدريس الأطفال المصابين بالتوحد: استراتيجيات التفاعل الإيجابية وتمكين فرص التعلم، ترجمة: السرطاوي، هيد العزيزة، وأبو جودة، وائل؛ وعثمان، أيمن. ط١. دبي: دار الفلم، ٢٠٠٣م.
- لانيا: المراجع الأجنبية:
- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Definition of Mental Retardation* (on line). (2007). Available: www.aaidd.org/policies/faq_mental_retardation.shtml
- Billingaley, B. A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experienced Special Education Teachers of the Mild Disabled (Beginning Teachers), *DAI - A53/05*, 1481, Nov (1992).
- Eisenberger, J., Cont, D., and Antoni, R. *Self Efficacy: Raising the Bar for Students with Learning Needs*, New Jersey: Princeton, NJ, Eye of Education. (2000).
- Himill, L., Jantzen, A. and Bargerhuff, M. Analysis of Effective Educator Competencies in Inclusive Environments. *Action in Teacher Education*, 21(3), (1999). 21 - 37.
- Martella, N. E., Young, R., K., and Macfarlane, C., A. Determining the Collateral Effects of Peer Tutor Training on a Student with Severe Disabilities. *Behavior Modification*, 19(2), (1995). 170 - 191.
- Martin, Paula. galecontent.com/mental-retardation - 4. (2003). Retrieved May 3, 2007, from www.healthline.com Web site: healthline
- Morse, T.E.; Schuster, J.W. Teaching

The Effect of A Proposed Training Program in Developing Some Effective Teaching Methods of Mild and Moderate Mentally Retarded Children Teacher's

Mustafa. N. Al – Qasab

Associated Professor Princess Alia University College

Al – Balqa Applied University Jordan

Amman , K Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 941723, Postal Code:11194

E-mail: must.km1969@yahoo.com

(Received 29/11/1430H; accepted for publication 2/7/1432H.)

Key Words: Training Program , Effective Teaching Methods, Mentally Retarded Children Teacher's.

Abstract. The goal of this study was to identify the effect of a proposed training program in developing some effective teaching methods of mild and moderate mentally retarded children teacher's in the schools and centers of mental retardation in Amman. More specifically, the study attempted to answer the question: Are there any statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental group (who had training according to the designed program) and those of the control group (who had traditional training)? The variables of qualification and experience were taken into consideration in the study. The sample consisted of (40) teachers, distributed in two groups, experimental and control. The training needs necessary for the teachers of mentally retarded children regarding teaching methods were defined for the preparation of the intended program. It was found out the teaching: prompting, task analysis, modeling, and shaping. To answer the question of the study, the two groups had two tests: a pretest and a post test. The instrument used in the study was an observation checklist, comprising (35) competencies, representing the four-mentioned techniques of teaching mentally retarded children. The instrument was developed by the researcher and was tested for both validity and reliability. The analysis of covariance (ANCOVA) was computed and revealed statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental group and those of the control group in favor of the experimental group. However, no significant differences were found with regard to the teachers' qualifications and experience, or to the interaction between them and the study ended in a few recommendations.

درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الإسلامية في الأردن

* صادق حسن شديفات،^١ هيف فرح سمارة سمارة،^٢ ولده علي محاسنة

^١ استاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، صرخب ٢٠٦ ٣٣٠١٣٣ الرمز

E-mail: sadeq_shadifat@yahoo.com

^٢ معلمة بوزارة التربية والتعليم

الرصيفة، المملكة الأردنية الهاشمية، صرخب ٢٠٣٨ الرمز ١٣٧١٠

E-mail: hat sm3@yahoo.com

^٣ استاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، صرخب ٢٠٦ ٣٣٠١٣٣ الرمز

E-mail: r_mahassneh@hotmail.com

(تقدم للنشر في ١٢/٢٠/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/١هـ)

الكلمات المفتاحية: للمعايير الوطنية لتنمية للمعلمين مهنيًا، معلمو التربية الإسلامية، الأردن. ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية للمعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، في المدارس التابعة لديرية تربية محافظة الزرقاء في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم والمشرفين التربويين. تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) معلماً ومعلمة، و(٣٦) مديراً، و(١١) مشرفاً تربوياً. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية للمعلمين مهنيًا، والتي اشتملت على (٥٦) فقرة موزعة على ستة مجالات، بعد التحقق من صحتها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة ١، حيث جاء معيار تنفيذ التدريس في الدرجة الأولى. وكشفت النتائج أن درجة تحقق المعايير الوطنية من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة، وجاء معيار أخلاقيات مهنة التعليم في الدرجة الأولى، بينما جاء معيار التخطيط للتدريس في الدرجة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا عند المعلمين تعزى لجنس، والخبرة التدريسية، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للمرحلة العلمي، ولصالح حملة ماجستير فأكثر. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات العملية والنظرية.

الخلاصة

يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتطور والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد، والمجتمعات هي الأخرى تتغير، والتربية ليست بمعزل عن هذا كله، وعليه فقد أصبح التحدي الكبير لدى المعلم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات التي تشهدها جميع عناصر العملية التعليمية، ويحتاج إلى التزود بمهارات متجددة لملاحقتها من خلال برامج متكاملة وشاملة تعتمد على التخطيط العلمي، بالإضافة إلى حرص المعلم على النمو الذاتي المتواصل (شوقي وعمود، ٢٠٠١).

فالمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ويحل المرتبة الأولى بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح عملية الإصلاح التربوي، ونظراً للتطورات التي ظهرت على أوضاع المعلم في ضوء التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي، فقد أصبح من الضروري تطوير برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة. وتطلب هذا التطوير وضع الخطط والبرامج التدريبية لمؤسسة على فاعلية البرامج التي استغللت لتنمية المعلم مهنيًا وشخصيًا ومعرفيًا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ومن العوامل الأساسية في زيادة كفاءة للمعلم رغبته في التعليم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته اللغوية، مما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عالٍ من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد

معارفه ومهاراته باستمرار، وقد قبل إن ٢٠٪ من وقت المعلم يجب أن يُخصص لعملية للتابعة المهنية؛ حيث إن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قليلة للاستهلاك (رحمة، ١٩٨٢).

لقد عُتبت المجتمعات منذ القدم بتدريب المعلم وإعداده، وكذلك الأمر في المجتمع الإسلامي، وهناك مقولة شهيرة مفادها أن المعلم مصنوع لا مطبوع، وقد عبر عن هذه الحقيقة ابن خلدون عندما قال: «إن التعليم إحدى صناعات المجتمعات الإنسانية»، وقد عُتبت المجتمعات البشرية المختلفة بتربية للمعلمين كل حسب فلسفته وعقليته. وطلب العلم في الإسلام فريضة، ولقد كرم المجتمع الإسلامي المعلمين عبر العصور، وعد المسلمون في جزيرة صقيلة المعلم مجاهدًا، فأعفي من الاشتراك في الجهاد (عبدالله، ٢٠٠٤).

ونظراً لاختلاف الفلسفات التربوية، واختلاف التطلعات السائدة بين الدول نرى أنه ليس هناك اتفاق على كفايات محددة يمكن اعتمادها في كافة برامج النمو المهني للمعلمين، ولكن نرى أن برامج النمو المهني للمعلمين في مجملها تركز على كفايات معينة قد تتكرر بتسميات مختلفة، ولكنها تندرج في الغالب ضمن مجالات نذكر منها: الخصائص الشخصية، التخطيط والتنفيذ، التقييم، والإدارة الصفية، ومهما كان الاختلاف حول هذه الكفايات فإن الأهم هو مدى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات وواقع ممارستهم الفعلية

التي بدورها تشتمل على نشرعات وأساليب، تهدف إلى زيادة فاعلية أداء المعلم من خلال تحسين كفاياته المعرفية والمسلكية، وينمكس ذلك على أداء المعلم من خلال استيعابه لكل جديد يطرأ على مجال عمله، وتوظيف التكنولوجيا وإجراء البحوث التي تساعده في حل المشكلات التي يواجهها في مسيرته التعليمية (المومني، ٢٠٠٣).

وعرف يوسف (١٩٨٧، ص ٦٧) برامج تنمية المعلمين بأنها: «كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالوصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية. ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني ويعوجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستتيرة وأهداف محددة».

وكما ورد في (حداد، ٢٠٠٨) يُعرف كولنز (Collins, 1999) التنمية المهنية للمعلم بأنها التحديث والتطوير المستمر في مصادر المعلم ومعتقداته حول العملية التعليمية التعليمية، والأدوار التي يمكنه القيام بها داخل الغرفة الصفية. أما كونين (Quinn, 2003) فيرى أن الهدف من التنمية المهنية للمعلم هو إلهاب ثقافة داعمة للابتكار، والتجديد، والمشاركة بين الزملاء، وتشجيع المعلمين على الاغتراف، في التخطيط وحل المشكلات، والنظر بمسئق إلى المعرفة الموجودة في المحتوى الدراسي، وتوظيف مهارات في تنفيذ المحتوى

لها، وهذا ما ركزت عليه البحوث التربوية، وذلك نظراً لأهميتها وفاعليتها في التطوير التربوي من جهة، ولأنها تعتبر محكاً لتقييم أداء المعلمين من جهة أخرى (كويران، ٢٠٠٩).

كما أن نجاح المعلم في مهته يعتمد على مدى مواكبته للمستجدات التي تطرأ على العملية التربوية، ويتطلب ذلك من وزارة التربية والتعليم تهيئة البرامج والندوات، وورش العمل التي تلعب دوراً هاماً في رفع كفاءة المعلم الوظيفية في جميع المجالات، حيث إن هناك ثلاثة عناصر في العملية التربوية تشترك وتتفاعل معاً من أجل تكوين منظومة للتنمية المهنية للمعلم، تهدف في مجملها إلى الارتقاء بالمعلم في كافة المجالات، وهذه العناصر تتمثل في أن التربية تركز على التقييم، في سياق علمي وعملي، ويركز التعليم على المعارف، في سياق معرفي علمي، ويركز التدريب على المهارات، في سياق منهجي تطبيقي، وهذه العناصر في مجملها تشكل منظومة التنمية المهنية للمعلم (حداد، ٢٠٠٨).

على المعلم أن يتعلم بنفسه كيف يتعلم طوال حياته المهنية فمن غير المنطقي أن يعتقد المعلم أنه بمجرد حصوله على الشهادة التي تسمح له بمزاولة المهنة، يمكنه أن يتوقف عن متابعة كل جديد من المعارف والمعلومات التي تتطور وتزداد يوماً بعد يوم (سمعان ومحمود، ٢٠٠٢).

إن عملية النمو المهني للمعلم تشتمل على تطوير في الأنظمة المعرفية، وأنظمة الإعداد والتدريب،

ذلك مسؤولية ما يعمل، ويكرس فيه الالتزام (الشيخ، ١٩٩٢).

ونظراً لما يُعرف بحركة المساواة المهنية وظهور حركة المعايير، أصبح التركيز أكبر على المعايير المهنية كمحككات للحكم على أداء المعلم ومعظم الدول الكبرى في العالم وضعت معايير للعمل في منسوبيها. فعلى سبيل المثال هناك في الولايات المتحدة الأمريكية معايير جمعية كاليفورنيا، ومعايير الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC، 2005)، ومعايير الجمعية الوطنية لتعليم العلوم (NSTA، 2003) وغيرها من المعايير. وفي أستراليا أيضاً هناك اهتمام كبير بالمعايير المهنية للمعلمين ومنذ أواخر التسعينيات تقريباً، وكما جاء في ورقة عمل حول تطوير المعايير المهنية للمعلمين مقدمة من الجمعية الأسترالية للبيئة التعليمية في عام 2008 (Australian Association for Environmental Education)، هناك اهتمام متواصل على مستوى حكومي عالٍ بتطوير المعايير المهنية للمعلمين واستمرار، وإقرارتها بالمعايير الأمريكية ومعايير المملكة المتحدة، وفي مجملها فإن المعايير المهنية للمعلمين في أستراليا تركز على أربعة محاور هي: معرفة مهنية متخصصة، ممارسة مهنية، قيم وأخلاقيات المهنة، علاقات مهنية متبادلة. وحسب الجمعية الأسترالية فإن الهدف من هذه المعايير هو رفع مكانة المعلم اجتماعياً، وتحسين معرفة وممارسات مهنية متخصصة لديه، وتطوير احترام وتقدير اللات لدى

الدراسي، وتوظيف استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة، والتوظيف الواسع للتكنولوجيا.

ويصرف (شوق ومحمود، ٢٠٠١، ص ٢١٣) برامج تنمية المعلمين بأنها: «مجموعة من الخبرات والمهارات التي تطلق من برامج إعداد، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعلاً في المهنة، ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حد ما الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفؤ والتشويق المستمر».

لقد تنبأ العالم إلى أن أي تطوير في العملية التربوية لن ينجح إذا لم يتم تغيير النظرة إلى المعلم وأدواره، وتري أن النظرة للمعلم والأدوار التي يقوم بها اختلفت خلال عمليات التطوير التربوي من أكاديمي ملقن للمعرفة، إلى معلم صاحب رسالة ومهنة، وفي موجة الإصلاح الثالثة التي سادت العالم الغربي، وفي أمريكا على وجه التحديد، ظهر ما يعرف بمفهوم المساواة المهنية القائم على مبدأ إعداد المعلمين وإجازتهم لمزاولة المهنة، وتقييم أدائهم ومراجعتهم أفعالهم باستمرار من قبل زملائهم وصديقيهم، وتعهدهم بأن يظل التزامهم في المقام الأول لعملمهم، وأن يستند تدريسهم على معايير مهنية محددة، بمعنى آخر فإن إصلاح التعليم يقوم على أساس ينظر فيه إلى المعلم على أنه مهني معرض للمساءلة المهنية فيحمله

المعلم (سمارة، ٢٠١٠).

ضوء الملاحظات التي تم رصدها من العينات. ومن ثم شكلت الوزارة لجنة من موظفيها وأصحاب الاختصاص في الجامعات الحكومية، للموافقة على قائمة الكفايات بصورتها النهائية، إلا أن الوزارة اقترحت أن تُعاد صياغة هذه الكفايات على شكل معايير ليتم اعتمادها في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وتمت الموافقة على هذه المعايير من قبل وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (٢٠٠٦) وتم وضع خطة إجرائية لتطبيق هذه المعايير بمشاركة الجامعات الأردنية، وهدد من الخبراء الدوليين وتم في المؤتمر مناقشة مسودة المعايير ومناقشة تجارب دولية في هذا المجال، وتوضيح الفلسفة التي تستند إليها المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهتياً. وتم وضع إطار عام لعملية تنفيذ هذه المعايير وتطوير آليات من قبل الوزارة والجامعات لمتابعة ذلك، وقد حددت سبعة مجالات للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهتياً في الأردن وهي: التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية واليداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما تم تقديمه عن عمليات التطوير التربوي والتي بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتنفيذها منذ عام ٢٠٠٣ ممثلة بمشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERKEI Education Reform

ففي الأردن وفي ضوء التطوير التربوي المبني على الاقتصاد العربي وتحاشياً مع حركة المساعلة المهنية، عقدت وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (٢٠٠٦) في عمان مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهتياً ولمدة ثلاثة أيام، وبمشاركة كل من وزارة التربية والتعليم، والجامعات الأردنية، وهدد من الخبراء الدوليين الذين ساهموا بالمشاركة بخبراتهم. حيث هدف المؤتمر لمناقشة مسودة المعايير الموضوعية مسبقاً من قبل اللجنة ومناقشة تجارب دولية في تطوير المعايير وتوظيفها، وتم اعتماد المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهتياً في صورتها النهائية والتي اشتملت على (٥٦) كفاية مضمنة في سبعة مجالات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

تنبهت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى أن هناك حاجة ضرورية إلى تحليل ما يجب على المعلم الأردني امتلاكه من معارف ومهارات والمجاهات، حتى تتحقق الأهداف المتوقعة من مشروع التطوير التربوي من أجل الاقتصاد المعرفة، وهملت الوزارة على تشكيل فريق محوري مركزي من المديرات العامة في الوزارة لهذه الغاية، حيث تم وضع قائمة أولية بالكفايات اللازمة، وتم توزيعها على عينات من المعلمين في مديريات الوزارة العامة ومديريات التربية والتعليم والمعلمين ومديري المدارس وعلى الجامعات الحكومية والخاصة، ثم قام الفريق بتعديل قائمة الكفايات في

for Knowledge Economy). هذا البرنامج الذي يأتي كأحدى حلقات تطوير التعليم في الأردن قد شمل مجالات عدة: تطوير السياسات التربوية، وتطوير المناهج، كما شمل تحسين المصادر المادية، مثل: الأبنية المدرسية، والتجهيزات التربوية والتوسع في تعليم ما قبل المدرسة لرياض الأطفال في المدارس الحكومية، استجابة للحاجات الاجتماعية للمتعلمين؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في حياتهم اليومية بسهولة ويسر؛ مما يتطلب تغييراً في أدوار المعلم التقليدية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؛ ليكون قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، مسلحاً بمهارات التفكير العلمي المنظم والمعرفة العلمية الشاملة، ومتمثلًا للقيم والانتماءات التربوية الحديثة؛ لهذه الغاية عقد مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في عمان من عام ٢٠٠٦*، بهدف الارتقاء بمستوى الجودة المهنية للمعلم الأردني؛ لذا كان لا بد من إجراء دراسات تفريقية وباستمرار للوقوف على حقيقة الارتقاء مهنة التعليم، ومدى تمثيل المعلمين - وهذا معلوم التربية الإسلامية - للمعايير الوطنية؛ وذلك نظراً للدور الهام الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية، وفي هذه المرحلة الحاسمة من العمر على وجه التحديد، والتي يشكل الطالب فيها هويته الشخصية. تتميز التربية الإسلامية بشموليتها للروح والعقل والبدن؛ فمعلم التربية الإسلامية بالإضافة لتأثيره في

البناء المعرفي للطلاب، فهو كذلك يساعد في بناء المنظومة القيمية لديه، وفي ظل هذا الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نواجهه أصبح معلم التربية الإسلامية كغيره من المعلمين مطالباً بأدوار مهنية جديدة تواكب هذا التطور، فكان لا بد له من تمثّل هذه المعايير؛ وبناءً على ذلك، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مدى تمثّل معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الزرقاء من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؛ وبهذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي: «ما درجة تحقّق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية؟».

أسئلة الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة السابقة، صيغت الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة تحقّق للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟
٢. ما درجة تحقّق للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟
٣. ما درجة تحقّق للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تحقيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا تمزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، فالمعلم يواجه في عصره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، والعمل وفق معايير محددة بعيداً عن العشوائية؛ من هنا جاءت فكرة للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام ٢٠٠٦م. وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا؛ حيث من الضروري أن تسهم هذه الدراسة في تقديم صورة عن واقع درجة تحقيق هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية. ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

— المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لمعرفة مدى فعالية وممارسة هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية في الميدان التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

— معلمي التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ بتزويدهم بتغذية راجعة هادفة عن آرائهم أنفسهم ومديريهم ومشرفيهم حول مدى ممارستهم

للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا.

— طلبة المدارس حيث إن ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية بدرجة مرتفعة تنعكس إيجاباً على طريقة تدريس وتقييم معلمي التربية الإسلامية لهؤلاء الطلبة.

— برامج التنمية المهنية التي يحتاجها معلمو التربية الإسلامية وذلك من أجل للمواصلة بين هذه المعايير وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل استخدام أفضل لها أثناء الحفظة.

مصطلحات الدراسة ومبرماتها الإجرائية

المرحلة الثانية

هي المرحلة التي تشمل الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي في نظام التربية والتعليم في الأردن.

معلمو التربية الإسلامية

وهم المعلمون والمعلمات الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً، والمعشون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ والذين يدرسون الصفوف الثانوية في منبرية التربية وتعليم الزرقاء.

المشرفون التربويون

وهم المشرفون والمشرفات المعشون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ في قسم الإشراف والتأهيل التربوي، ويوكل إليهم متابعة أداء معلمي التربية الإسلامية في مدارسهم.

المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا

هي المعايير التي تمت الموافقة عليها من قبل

- جمعت بيانات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

- تعتمد نتائج الدراسة على صدق الاستبانة التي طورت لجسج البيانات وما قام به الباحثان من إجراءات لتطبيق أداة الدراسة.

معطيات الدراسة

١ - المستغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة متغيرات مستقلة هي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، وخبرة المعلم في التدريس (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم التربية، ماجستير فأكثر)، والوظيفة (معلم، مدير، مشرف).

٢ - المتغير التابع: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا.

الدراسات السابقة

لقد تم الاطلاع على البحث التربوي بمصادره المتنوعة، وتبين أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت عناصر العملية التربوية، وخاصة الدراسات التي عُنيت بممارسات المعلم وأدواره المهنية؛ وذلك من حيث امتلاك المعلمين لها أو من حيث مدى عمارتهم الواقعية لها. بعض الدراسات عُنيت بالكفايات التعليمية للمعلمين، وبعضها تناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد تبين من الدراسات الحديثة أن هناك اهتماماً واضحاً بما يُعرف بالمعايير المهنية للمعلمين في الأردن، وفي غيرها من الدول، ومن هذه الدراسات:

وزارة التربية والتعليم في المغرب الذي عقد في أيام من عام (٢٠٠٦) وبحثت للمصادقة عليها من قبل وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وحددت بسبعة مجالات هي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس.

المجال السادس: التطوير الذاتي.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم.

درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى المعلمين والمعلمات

نقاس باستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة المعدة لتحديد التقديرات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى المعلمين.

محددات الدراسة

للدراسة مجموعة من المحددات تليخص في الآتي:

- أجريت هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية التابعين لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ في الأردن ومعلميهم ومشرفيهم التربويين.

المعلمين مهنيًا عند المعلمين تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وللمؤهل العلمي والخبرات التدريسية.

وأجرى الزعبي والسلامات (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي مادة العلوم. حيث تكونت هيئة الدراسة من (٥٠) معلمًا ومعلمة و(٢٠) مدير مدرسة و(٢٠) مشرفًا تربويًا لمادة العلوم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم الباحثان أداة على شكل استبانة اشتملت على سبعة مجالات للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا. وأظهرت النتائج أن المجال الخامس (تقويم تعلم الطلبة) حاز على أعلى نسبة مئوية في حين حاز المجال الأول (التربية والتعليم في الأردن) على أقل نسبة مئوية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة.

وقام حماد (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير كفايات تعليمية لمعلمي ومعلمات الأحياء في المرحلة الثانوية، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن. استخدم الباحث أداتين: الأولى استبانة تقدير معلمي ومعلمات الأحياء لممارساتهم للكفايات التعليمية، والثانية بطاقة ملاحظة ممارسة معلمي ومعلمات الأحياء للكفايات التعليمية. تكونت هيئة الدراسة الأولى من (١٤٠)

أجرت سمارة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديرهم. وقد تكونت هيئة الدراسة من (٢٩٨) معلمًا ومعلمة، و(٤١) مديرًا ومديرة. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، والتي اشتملت على (٥٦) بندًا موزعة على سبعة مجالات، بعد التحقق من صحتها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث جاء معيار أخلاقيات مهنة التعليم في الترتيب الأول، وجاء في الترتيب الأخيرة معيار التطوير المهني. كما أظهرت النتائج أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى المعلمين من وجهة نظر مديرهم كانت مرتفعة؛ وجاء في الترتيب الأول معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وأخلاقيات مهنة التعليم، وجاء في الترتيب الأخيرة معيار التطوير المهني. وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمديرين في تمليحهم لدرجة تحقق المعايير الوطنية لدى المعلمين، في مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة فقط ولصالح المعلمين. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية

معلماً ومعلمة لمادة الأحياء في محافظة إربيد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الثانية من (١٣) معلماً ومعلمة هم بحاجة إلى التدريب من عينة الدراسة الأولى. درب أفراد عينة الدراسة على البرنامج التدريبي لمدة (٢٤) ساعة على مدى ستة أيام وكانت النتائج: قُدر المعلمون والمعلمات المستوى الكلي لممارستهم للكفايات التعليمية للشاملة في استبانة الدراسة بنسبة عالية. وكان تقدير مستوى ممارسة (٢٨) كفاية بنسبة عالية، و(٣) كفايات بنسبة متوسطة، و(٧) كفايات بنسبة متدنية. وتبين أيضاً هضم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتقدير ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات باختلاف الجنس، إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمات. وباختلاف المؤهل العلمي إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي المؤهلين (بكالوريوس + دبلوم في التربية، والماجستير فأكثر)، أو باختلاف خبراتهم إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتنفيد التدريس، ولصالح الخبرة (١٠) سنوات فأكثر. واختلفت تقدير معلمي ومعلمات عينة الدراسة الذين درّسوا بالبرنامج التدريبي لممارستهم الكفايات التعليمية كأثر للتدريب بالبرنامج، كما اختلفت التقدير الملاحظ لممارستهم للكفايات التعليمية التي هم بحاجة كأثر للتدريب.

وفي دراسة قام بها الأحمد (٢٠٠٦) هدفت إلى

تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية في الصفوف العليا (٤ - ٦) في المرحلة الابتدائية في مدينة جلة، تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً و(٢٥) مشرفاً. أداة البحث استبانة تم التأكد من صحتها وبنائها تضمنت في صورتها النهائية (٧٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، الإدارة الصفية والتعامل مع الطلبة، التقويم). بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في الصفوف العليا (٤ - ٦) بالمرحلة الابتدائية في مدينة جلة من وجهة نظر المعلمين: حازت الفقرة (التعرف على أنواع الوسائل التعليمية المناسبة لمادة التربية الإسلامية) من مجال الوسائل التعليمية على أعلى تقدير لنسبة الاحتياج في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة (ربط موضوعات الدرس بخبرات التلاميذ السابقة). كما بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين: حصلت الفقرة (تنوع المثيرات لاستثارة دافعية التلاميذ وجلب انتباههم) من مجال التنفيذ على أعلى تقدير لنسبة احتياج، في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة (إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم) من مجال الوسائل التعليمية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين وبين تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لصالح المشرفين في جميع المجالات، ما هذا مجال التخطيط اليومي

درجة توفر كبيرة، و(٤٩) كفاية حصلت على درجة توفر متوسطة، و(٧) كفايات حصلت على درجة توفر قليلة. أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط الفصلي لصالح المدراء. وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط اليومي للدرس. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمدربين في مدى توفر الكفايات المهنية والعملية لتنفيذ الدرس. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمدراء في مدى توفر كفايات إدارة الصف وضبطه. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمدربين في مدى توفر كفايات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية لصالح المدراء. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التقويم لصالح المدراء.

وقالت زيوتس وأخريات (Ziouts et al., 2006)

بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين للمعايير المهنية من حيث أهميتها وسهولة تطبيقها. وذلك حسب معايير (NCATE) وهو المجلس الاستشاري العالمي لسرايج تعليم المعلم، و(CEC) وهو المجلس الاستشاري العالمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت هيئة الدراسة من (١٢٩) معلم تلميذ أي معلم تحت التجربة من خريجي إحدى الجامعات الشامية في

للتدريس، حيث كانت التقديرات متقاربة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية تميز للموهل (بكالوريوس، دبلوم). وبينت كذلك عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تميز للموهل (تربوي، غير تربوي) إلا في مجال التقويم لصالح الموهلين تربوياً. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تميز لسنوات الخبرة إلا في مجال التقويم لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وأجرى البيلانج (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث استبانة ضمنها (٦٧) كفاية من الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. عينة الدراسة تكونت من (٣٣) من مشرقي التربية الإسلامية و(٨٧) معلماً من مدراء المدارس الابتدائية ويبلغ حجم العينة (١٢٠) وجميعهم يتمتعون بإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن الكفايات التعليمية التي شملتها الاستبانة تعد متوفرة لدى معلمي التربية الإسلامية حيث بلغ المتوسط العام لمدى توفر الكفايات (٧٤,٦٧٪) وجاءت درجات التوفر للكفايات كالتالي: فقد ظهر من النتائج أن (١١) كفاية حصلت على

ولاية ميثاقان، حيث تم توزيع استبيان عليهم عاد منها (٦٧) استبياناً. أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم تضمينها (٦٣) بنفاً موزعة في سبع مجموعات أخذت بشكل مباشر من قائمة المعايير الخاصة بالمعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (CBE, 2006) وهي: الفلسفة والتاريخ والمؤسسات القانونية للتعليم الخاص، وخصائص المعلمين، والمساعدة والتحليل والتقييم، والمستوى التعليمي والممارسة، والتعامل مع الطالب والمهارات الاجتماعية، والتواصل والتعاون بين الزملاء، والممارسات المهنية والأخلاقية. أظهرت نتائج الدراسة أن معايير (CBE) من حيث الأهمية تنحصر بين مهمة ومتوسطة الأهمية، ولكن بالمقابل هناك صعوبة عالية في تطبيقها. وعزت الباحثات الاختلافات في تصنيف المعايير إلى الاختلاف الثقافي والمادي بين المعلمين من جهة، وعدم اهتمام المعلمين بتطوير هذه المعايير من جهة أخرى.

في دراسة أجراها خصاونة وآخرون (Khasawneh et. al., 2006) هدفت إلى قياس تصورات طلبة التعليم المهني فيما يتعلق بتطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلمين في الفصول الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً من طلبة التعليم المهني في ثلاث جامعات رسمية هي (الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك) تم اختيارها بالطريقة المنهجية العشوائية. صممت أداة الدراسة بالاستناد إلى المعايير الوطنية

لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن (٢٠٠٦) حيث اشتملت على سبعة أبعاد تتضمن (٥٢) بنفاً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة في التعليم المهني حول تطبيق المعايير الوطنية لتنمية المهنة من قبل معلمين كانت بشكل عام من متوسطة إلى عالية، وكان هناك اتفاق على أن تصورات الطلبة حول تطبيق معيار التربية والتعليم في الأردن ومعيار أخلاقيات المهنة بدرجة مرتفعة. في حين كانت التصورات حول تطبيق باقي المعايير بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات طلبة التعليم المهني نحو تطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلمين تنحصر إلى الجنس. وعدم وجود فروق بين الجامعات الثلاثة في التصورات حول تطبيق المعايير في مجالات المعرفة البيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة والتدريس، والتطوير الذاتي، بينما وجدت فروق بين الجامعات الثلاث حول تطبيق المعايير في مجالات التربية والتعليم في الأردن، والتخطيط للتدريس، وأخلاقيات المهنة.

نلاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن، ومدى امتلاك المعلمين لهذه المعايير هي دراسة سمارة (٢٠١٠)، ودراسة الزهري والسلامات (٢٠١٠)، ودراسة خصاونة وآخرين (Khasawneh et. al., 2006) ودراسة حنّاد (٢٠٠٨) تناولت تطوير الكفايات التعليمية

العلوم في المرحلة الأساسية العليا، في حين أن دراسة (حداد) قد تناولت معلمي الأحياء للمرحلة الثانوية، أما دراسة (لخاونة وآخرون) فقد تناولت تصورات طلبة الجامعات الرسمية حول مدى تطبيق هذه المعايير من قبل معلميه في الصفوف، وهذه هي الدراسات الوحيدة التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة الزرقاء (مديرية الزرقاء الأولى، مديرية الزرقاء الثانية، مديرية الرصيفة) والبالغ عددهم (٢١١) معلماً ومعلمة، منهم (١٢٠) معلمة و(٩١) معلماً؛ وذلك حسب إحصائيات قسم التخطيط التربوي لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ومديرهم ومشرقيهم التربويين.

عينة الدراسة

يعتبر مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلمين والمعلمات هو عينتها؛ وقد تم استثناء (٢٥) معلماً ومعلمة، اتخذت كعينة استطلاعية لغايات تحديد معامل ثبات الأداة، وبعد توزيع الاستبانات عاد منها (١٤٣) استجابة شكلت عينة الدراسة. في حين تألفت

لدى المعلمين، من خلال برنامج تدريبي في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا. تناولت بعض الدراسات الأدوار الجذبة التي يقوم بها المعلمون في ضوء حركة المعايير كدراسة لخواونة وآخرون (2006, Khasawneh et. al). وأشارت بعض الدراسات إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية؛ وذلك من وجهة المشرفين التربويين والمدرّاه كدراسة الأحمدى (٢٠٠٦)، وبعض الدراسات إلى مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية كدراسة البلاح (٢٠٠٦). كما أن بعض الدراسات تناولت تصورات المعلمين حول المعايير المهنية من حيث أهميتها وسهولة تطبيقها، كدراسة زيوتس وآخريات (2006, Ziaotz et al).

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا؛ حيث تناولت شريحة هامة جدًا من المعلمين ألا وهم معلمو التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية بالإضافة للدور المعرفي والعلمي الذي يساعد على بنائه في النظام المعرفي للطالب، فهو كذلك يعمل على بناء منظومة قديمة لدى الطالب، وفي هذه المرحلة الهامة من العمر فالتربية الإسلامية كما ذكرنا من قبل تتميز بشموليتها للعقل واليدن والروح. أما دراسة سمارة (٢٠١٠) فقد تناولت معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ودراسة (الزهي والسلامات) فقد تناولت معلمي

عينة المعلمين من (٣٦) مدير مدرسة، أما عينة المشرفين فتألفت من (١١) مشرفاً تربوياً.

أداة الدراسة

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة للدراسة، وهي عبارة عن استبانة تتضمن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيّاً، حيث تألفت من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الشخصية لأفراد العينة (المجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، والجزء الثاني اشتمل على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيّاً والبنود المدرجة تحت كل مجال، حيث تكونت أداة الدراسة من سبعة مجالات هي: مجال التربية والتعليم في الأردن (٧) معايير، مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة (٥) معايير، مجال التخطيط للتدريس (٦) معايير، مجال تنفيذ التدريس (٩) معايير، مجال تقويم تعلم الطلبة (٨) معايير، مجال التطوير الذاتي (١٠) معايير، مجال أخلاقيات مهنة التعليم (١١) معياراً.

وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ توزعت عليه استجابات أفراد العينة على النحو الآتي: (١) «لا أوافق بشدة»، (٢) «لا أوافق»، (٣) «محايد»، (٤) «أوافق»، (٥) «أوافق بشدة» وذلك لحكم على درجة عبارة كمنهجيات المجال من وجهة نظر المعلمين. بعد الرجوع إلى الأدب التربوي اعتمد الباحثان المعايير التالية لتصنيف درجة تحقق المعايير لدى المعلمين من وجهة نظرهم إلى (قليلة، متوسطة،

مرتفعة، مرتفعة جداً) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة؛ وبذلك تكون المستويات الأربعة على النحو الآتي: الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها ٤,٥ فأكثر تكون بدرجة مرتفعة جداً، الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين ٣,٥ - ٤,٤٩ تكون بدرجة مرتفعة، الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين ٢,٥ - ٣,٤٩ تكون بدرجة متوسطة، الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها أقل من (٢,٥) تكون بدرجة قليلة.

صدق أداة الدراسة وثباتها

اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي، وهو اعتماد رأي المحكمين المختصين للمثلين بهيئة مكونة من أحد عشر أستاذاً في المناهج وطرق التدريس، وإقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، واللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة البلقاء التطبيقية، وتم إجراء التعديلات المقترحة.

— تم حساب معامل الثبات وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠. حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٤)، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي

المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. علماً بأنه قد تم اعتماد قيمة ($0.05 < p$) لوصف الأثر الضال إحصائياً.

نتائج الدراسة وتفسيراتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول، والثاني، والثالث، وحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة استجابات كل من معلمي التربية الإسلامية والمدرسين والمُشرَفين التربويين على كل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا السبعة كما في الجدول رقم (١).

التحليلي) والذي يتناسب وطبيعتها، بهدف التعرف إلى درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء. للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر مديرهم، والمُشرَفين التربويين. وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار(ت) الإحصائي وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية

الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الإسلامية والمُشرَفين والمدرّسين لكل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا

مجموعات تقديرات المعلمين مهنيًا	المدرّسين		المُشرَفين		المدرّسين	
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
التربية والتعليم في الأردن	٠,٠٦	٠,٧٧	٠,٠٥	٠,٨٢	٠,٠٦	٠,٨٠
المعرفة الأكاديمية والمهاترة الخاصة	٠,٢٥	٠,٦٦	٠,٠٩	٠,٨١	٠,٢٥	٠,٨١
المصطلحات التربوية	٠,٠٤	٠,٨٦	٠,٠٥	٠,٧٧	٠,٠٤	٠,٨١
مبادئ التدريس	٠,٠٣	٠,٧٣	٠,٠٥	٠,٧٩	٠,٠٣	٠,٨١
الآراء العلمية الحديثة	٠,١٩	٠,٧٨	٠,٠٦	٠,٨٠	٠,١٩	٠,٨٠
المفاهيم الحديثة	٠,١٣	٠,٧٦	٠,٠٩	٠,٨٠	٠,١٣	٠,٨٠
أصوليات مهنة التدريس	٠,٢٥	٠,٦٠	٠,٠٩	٠,٧٣	٠,٢٥	٠,٧٤

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول على ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء من وجهة نظرهم؟. ويتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق

بأخلاقيات مهنة التعليم ؛ وهذا يعني أن معلم التربية الإسلامية بالتزامه بأخلاقيات مهنة التعليم يمثل القدوة الحسنة لتلاميذه ولزملائه وذلك بشهادة مديره.

للتأني: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ونفسوها:

ينص السؤال الثالث على وما فوجئة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟.

كما يتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لجال التخطيط للتدريس بمتوسط بلغ (٤.٢٢)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن طبيعة عمل المشرفين التقليدية هي متابعة الخطط الدراسية للمعلمين سواء الخطط الفصلية، أو خطط التدريس اليومي التي يتابعها المشرف خلال زيارته للمعلمين في المدارس، كما أن المشرفين التربويين يقدرون باستمرار من خلال مديرياتهم ورش عمل للمعلمين حول استراتيجيات التخطيط للتدريس، ومن ثم تتم متابعة تطبيق هذه الاستراتيجيات في الميدان.

وأخيراً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ونفسوها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 < p) بين متوسطات تقديرات

المعايير من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لجال تنفيذ التدريس بمتوسط بلغ (٤.٤٣)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن معلمي التربية الإسلامية يعتبرون أن صميم عملهم هو تنفيذ التدريس خاصة معلمي المرحلة الثانوية، والتي تعتبر مرحلة حاسمة في مستقبل الطالب؛ فالمعلم يتحمل مسؤولية تهيئة الطالب لامتحان الثانوية العامة، كما يتم متابعة تنفيذ التدريس بصورة فاعلة من قبل المديرين من خلال نموذج يسمى ما قطع من المنهاج، معد من قبل الوزارة ويطلب من المعلمين تعييته بشكل دوري، بالإضافة إلى متابعة مدراء المدارس لذلك على دفتر التحضير اليومي باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة، كما تتم متابعة تنفيذ التدريس من قبل مشرفي التربية الإسلامية.

للتأني: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ونفسوها:

ينص السؤال الثاني على وما فوجئة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟.

ويتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة وجاء أعلى متوسط حسابي لجال أخلاقيات مهنة التعليم بمتوسط بلغ (٤.٢٣)؛ ويعتبر ذلك شهادة للمعلم من قبل مديره، فالمعلم لم يترك نفسه وركزت استجابته على تنفيذ التدريس؛ في حين جاءت استجابات المديرين لتؤكد أن معلمي التربية الإسلامية ملتزمون

المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا تعزى إلى مستويات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية^{٢٢}.

الجنس

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختيار (ت) لثمتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطي تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في ضوء متغير الجنس كما في الجدول (٢). كما استخدم تحليل التباين الأحادي لتحديد أثر كل من المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في تقدير معلمي

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة من المعلمين عن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا وكل محالا في ضوء متغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الترقية والتقدم في الأردن	معلمين	٧٢	٤,٠٧	٠,٨١	٠,٠٧٠	١٤٣	٠,٩٤
	معلميات	٧١	٤,٠٦	٠,٧٣			
لمركز الأكاديمية والبحوث العلمية	معلمين	٧٢	٤,٢٣	٠,٦٥	٠,٣٨٨	١٤٣	٠,٧٠
	معلميات	٧١	٤,٢٧	٠,٦٧			
المصطفى كادرس	معلمين	٧٢	٣,٩٩	٠,٩١	٠,٧٦	١٤٣	٠,٤٤
	معلميات	٧١	٤,٠٩	٠,٧٧			
كلية كادرس	معلمين	٧٢	٤,٢٧	٠,٦٨	١,٥٦	١٤٣	٠,١٢
	معلميات	٧١	٤,٤٣	٠,٥٠			
تقوم نظم الحالية	معلمين	٧٢	٤,٠٨	٠,٨٧	١,٢٠	١٤٣	٠,٢٢
	معلميات	٧١	٤,٢٣	٠,٦٧			
القرار الفائق	معلمين	٧٢	٤,١٨	٠,٦٤	١,١٤	١٤٣	٠,٢٥
	معلميات	٧١	٤,٠٣	٠,٦٨			
أنماط مناهج التعليم	معلمين	٧٢	٤,٤٦	٠,٦٠	٠,٥٠	١٤٣	٠,٦١
	معلميات	٧١	٤,٤٠	٠,٦٧			
التكيف	معلمين	٧٢	٤,١٨	٠,٥٧	٠,٤٤	١٤٣	٠,٦٥
	معلميات	٧١	٤,٢٢	٠,٤٧			

يتبين أن أقل متوسط حسابي للذكور كان على مجال التخطيط للتدريس ومتوسط حسابي (٣,٩٩) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذكور يعتبرون التخطيط عملاً روتينياً يخل كاهل المعلم ولا داعي له، وأن المعلم الحفير يستطيع أن يقدم أفضل ما لديه لطلابه دون الالتزام بالتخطيط. في حين كان أقل متوسط حسابي بالنسبة للإناث في مجال التطوير الذاتي ومتوسط حسابي بلغ (٤,٠٣)؛ ويمكن أن يُعزى ذلك لأسباب اجتماعية، فهي الغالب أن الإناث يكسفن بالدرجة العلمية الأولى باعتبار ذلك تأمناً لمستقبلها، ثم تتخرط في الحياة الزوجية فتكرر المسؤوليات وتجد نفسها غير قادرة على التوفيق بين تطوير ذاتها مهنيًا وبين متطلبات أسرتها. وكذلك يتبين من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين من المتوسطات أن مجال أخلاقيات مهنة التعليم حصل على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للمعلمين الذكور حيث بلغ (٤,٤٦)؛ ويمكن تفسير ذلك أن معلمي التربية الإسلامية يحاولون أن يكونوا قدوة لطلبتهم في هذه المرحلة العمرية الحساسة، وكان معلم التربية الإسلامية يمثل قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿١﴾ كَذِبٌ مُّكْتَبٌ جَدِيدٌ إِنَّكُمْ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف: ٢-٣)، وقوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْهَوْنَ عَنْهُمُ عَنْ أَطْغَمَ تَقُولُونَ الْكِتَابُ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ٤٤).

وحصل مجال تنفيذ التدريس على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للإناث ومتوسط حسابي بلغ (٤,٤٣) ويمكن تفسير ذلك أن الإناث يعتبرن أن صميم عملهن هو إنجاز وتنفيذ التدريس. وبالنظر إلى الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات التقديرية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق الماهير الوطنية لتدعيم المعلمين مهياً وكل من المجالين وفقاً لمتغير الحرف.

المجال	العدد	الحرف				المتوسط			
		أقل من خمس سنوات		٥ - ١٠ سنوات		أكثر من ١٠ سنوات		المجموع	
		(٣٦)		(٤١)		(٦٦)		(١٤٣)	
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
		حسابي	معياري	حسابي	معياري	حسابي	معياري	حسابي	معياري
تربية وتعليم في الأردن		٤,١٥	٠,١٤	٣,٩٢	٠,٠٨	٤,١٠	٠,٠٨	٤,٠٩	٠,٠٧
معرفة أكاديمية ومهنية		٣,٢٨	٠,٥٢	٤,١١	٠,١١	٤,٣٦	٠,١١	٤,٢٥	٠,٠٩
التخطيط للتدريس		٣,٨١	٠,٨٨	٤,٠٩	٠,٧٣	٤,١٥	٠,٨٨	٤,٠٤	٠,٨٤
تنفيذ التدريس		٤,٢٨	٠,٤٨	٤,٢٣	٠,٥٣	٤,٤٠	٠,٦٩	٤,٢٥	٠,٦٠
الطبية الترم المعلم		٣,٨٩	٠,٨٢	٤,١٩	٠,٦٣	٤,٢٧	٠,٨١	٤,١٦	٠,٧٨
التطوير الذاتي		٣,٩٨	٠,٥٧	٤,٠٩	٠,٧٢	٤,٢٢	٠,٦٧	٤,١٢	٠,٦٦
أخلاقيات مهنة التعليم		٤,٤٥	٠,٥٥	٤,٢١	٠,٧٢	٤,٥٠	٠,٩١	٤,٤٣	٠,٧٣

كان للمجال الثالث وهو التخطيط للتدريس ومتوسط حسابي ٣,٨١ عند أصحاب الخبرة التي تقل عن (٥) سنوات ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمين خريجي كلية الشريعة ولم يحصلوا على مساقات تربوية تؤهلهم مهنياً من حيث التخطيط والتدريس بالإضافة إلى نقص خبرتهم للتدريس؛ مما قد يجعل الحاجة ماسة إلى تعريضهم إلى دورات تدريبية أكثر. ولتقصي دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٤).

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال السابع وهو أخلاقيات مهنة التعليم ومتوسط حسابي ٤,٥٠ عند أصحاب الخبرة التي تزيد عن (١٠) سنوات، ويمكن تفسير ذلك أن أصحاب الخبرة الطويلة قد حصلوا من خلال خبرتهم على تجارب كثيرة، بعيداً عن الحماس الزائد أو الاستهتار بالعمل بأخلاقيات المهنة، فضلاً على أنهم بعد هذه الخبرة يكونون على مشارف التقديم إلى الأعمال الإدارية كمساعد مدير أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي. وأن أقل متوسط حسابي

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين الخبرات للمعلمين وللمعلمات لدرجة تحقق للمعيار الوطنية لتسمية المعلمين مهنيًا وكل مجالاً حسب معيار الخبرة.

المجال	مصدر البيانات	متوسط درجات الخبرة	متوسط الدرجات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الترقية والتقدم في الأرت	بين المجموعات	١,٢٥٠	٢	-٠,٦٢٥	١,٠٣٩
	داخل المجموعات	٨٤,٦١٢	١٤١	-٠,٦٠٢	
	المجموع	٨٥,٤٦١	١٤٣		
معرفة آدابها ومعارفها العامة	بين المجموعات	١,٠٧١	٢	١,٣١٦	١,٨٥٤
	داخل المجموعات	٦١,٠٦٦	١٤١	-٠,٧١٠	
	المجموع	٦٢,١٣٧	١٤٣		
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٢,٦٢٣	٢	-٠,٧٧٨	٢,٦١١
	داخل المجموعات	٩٩,٤٢٠	١٤١	-٠,٦٩٨	
	المجموع	١٠٢,٠٥٣	١٤٣		
قدرة التدريس	بين المجموعات	٠,٣٦٨	٢	-٠,١٨٤	٠,٥٠١
	داخل المجموعات	٥١,٤٥٠	١٤١	-٠,٣٦٨	
	المجموع	٥١,٨١٩	١٤٣		
القيام بتمه الطلبة	بين المجموعات	٢,٤٣٢	٢	١,٧١٦	٢,٨٨٢
	داخل المجموعات	٨٣,٣٩٢	١٤١	-٠,٥٩٥	
	المجموع	٨٦,٧٩٤	١٤٣		
تطوير الذات	بين المجموعات	١,٣٦٤	٢	-٠,٦٨٢	١,٥٤٨
	داخل المجموعات	٦١,٧١٢	١٤١	-٠,٤٤١	
	المجموع	٦٣,٠٧٦	١٤٣		

تابع الجدول رقم (٤).

المجال	مصدر التقييم	مجموع الدرجات الحرة	متوسط الدرجات	لماذا	مستوى الدلالة
أستاذات مهنة التعليم	بين المبررات	٠,٨٦٦	٢	٠,٤٣٣	١,٠٦٩
	داخل المبررات	٥٦,٧٣٨	١٤١	٠,٤١٥	
	المجموع	٥٧,٥٩٦	١٤٣		
الكلية	بين المبررات	٠,٧٥٠	٢	٠,٣٧٥	١,٣٨٠
	داخل المبررات	٣٨,٤٩	١٤١	٠,٢٧٢	
	المجموع	٣٨,٧٩٩	١٤٣		

يتبين من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تميز لتغير الخبرة التدريسية.

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات التباينية لمتغيرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق لتأهيل الوطنية لتدريس المعلمين مهنية لكل من مجالاتها وفقاً للمؤهل العلمي.

المجال	العدد	المؤهل العلمي					
		بكالوريوس			ماجستير فأكثر		
		متوسط	انحراف	متوسط	متوسط	انحراف	مجموع
		٨٦		٢٤	٣٣		١٤٣
شريعة والتعليم في الأردن	٣,٧٨	٠,٩٨	٣,٩١	٠,٨٥	٤,١١	٠,٥٥	٤,٠٦
معرفة أكاديمية وبيداغوجية	٤,٧٤	٠,٦٠	٤,١٥	٠,٨٧	٤,٠٥	٠,٦٠	٤,٢٥
التخطيط للتدريس	٤,١٤	٠,٧٤	٤,٠٢	٠,٩٩	٤,٠٩	٠,٨٢	٤,٠٤
تدريس التدريس	٤,٤١	٠,٥٢	٤,٣٢	٠,٨٩	٤,١٢	٠,٥٤	٤,٣٥
الخطبة تفرع تعلم	٣,٧٩	٠,٦٥	٤,٠٦	٠,٩٥	٤,٣٢	٠,٦٠	٤,١٦
التدريس الذاتي	٤,١١	٠,٩٢	٤,٦٢	٠,٨٤	٤,٤٦	٠,٦٥	٤,١٢
أستاذات مهنة التعليم	٤,٠٤	٠,٥٧	٤,٣٥	٠,٨٩	٤,٤٢	٠,٥٩	٤,٤٣

الأردن كما هو الحال عند خريجي كليات العلوم التربوية. في حين جاء أكبر متوسط حسابي للمجال السادس "التطوير الذاتي" ومتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) عند من يحملون مؤهل علمي ماجستير فأكثر؛ ويمكن تفسير ذلك أن المعلم في هذه المرحلة يبدأ بتوجيه نفسه لمنصب في الإدارة أو في الإشراف وبالتالي يتطلب منه هذا المنصب التطوير الذاتي وبعضهم يمد نفسه

يتبين من الجدول رقم (٥) أن أقل متوسط كان للمجال الأول "التربية والتعليم في الأردن" ومتوسط حسابي (٣,٧٨) عند من يحملون درجة البكالوريوس فقط؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يترسسون التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن هم من حملة بكالوريوس شريعة أو دراسات إسلامية، وبالتالي لم يطلع معظمهم على تفاصيل نظام التربية والتعليم في

لمرحلة ما بعد الماجستير فيبدأ بإعداد البحوث والمشاركة المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في في المستويات. واختبار دلالة هذه الفروق بين الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين الفترات لمعنى الحرية الإسلامية لدرجة تحقق المسايير الوظيفية لفصيلة المعلمين مهنيًا وكلًا، وفقًا حسب مصدر لأول المعلم.

المصدر	مصدر المعلم	مصدر	درجات الحرية	حوسب	قيمة F	مصدر
الدلالة	الدلالة	الدلالة	الدلالة	الدلالة	الدلالة	الدلالة
٠,٧٣٣	٠,٤٢٨	٠,٣٦١	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٧٨٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٠	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣
٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	١٤٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣	٠,٧٣٣

* توجد فروق عند مستوى الدلالة $p < 0.05$

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) يتبين أن هناك فروقاً للمجال الخامس "تقوم تعلم الطلبة"، وبإجراء اختبار ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $p < 0.05$ شيفيه لتحديد مصدر هذه الدلالة تبين أن هناك فروقاً

لندورات تدريبية حول طرق التدريس والتقويم الحديثة لتمكينهم من تطبيقها خلال عملهم، وخاصة ممن يحملون درجة البكالوريوس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمدي، عبد الله. الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦م.

البداح، فهد. مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦م.

حداد، نيل. فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٨م.

رحمة، أنطون. «التربية العملية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، وأهمها وسبل تطويرها». بحث مقدم لندوة التربية العربية في الخرطوم، السودان (١٩٨٢م).

الزهي، طلال والسلامات، محمد عوي. «امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنيًا من

ذات دلالة إحصائية بين من يحملون درجة البكالوريوس والعلوم وبين من يحملون درجة الماجستير فأكثر. وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتبين أن الفرق لصالح الماجستير فأكثر؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يحملون الماجستير فأكثر في الغالب قد حصلوا على مساقات في كليات العلوم التربوية حول طرق واستراتيجيات التقويم، فهناك مساقات متخصصة في القياس والتقويم وتعتبر من المواد الإجبارية على طلبة الماجستير أو الدكتوراه وحتى العلوم وبالتالي فهم أكثر ممارسة لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يتقدم البحث بعدد من التوصيات:

• تضمين برامج إعداد وتأهيل المعلم في الجامعات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا كمادة نظرية، وتطبيقية في المكون العملي لبرنامج إعداد المعلم.

• إجراء المزيد من الدراسات حول مدى نقل معلمي المواد الأخرى للمعايير الوطنية.

• إجراء دراسات تقوم على ملاحظة المعلمين في صفوفهم لقياس درجة ممارستهم لبعض هذه المعايير مثل التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة.

• ضرورة تعريض معلمي التربية الإسلامية

- وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومثري العلوم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٧)، (٢٠١٠م)، ص ٣-٦٦.
- سحطان، محمد وعمود، سعيد. المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة، التربية الخاصة والإرشاد النفسي. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢م.
- سماقة، هديفة. درجة تحقق المعايير الوطنية لتسمية المعلمين مهنيًا لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن، ٢٠١٠م.
- شوق، محمود وعمود، محمد. معلم القرن الحادي والعشرون: اختياره، إعداده، تميته في ضوء التوجهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩م.
- الشهاب، نجاح. درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية لمبادئ التدريس الفعال في مدينتي إربيد الأولى/الثانية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.
- الشيخ، همر. «التعليم في القرن الواحد والعشرين». ندوة السياسات للتربية، عمان، الأردن، ١٩٨٧م.
- ١٩٩٢م، ص ١-٩.
- هدد السميع، مصطفى وحوالة، سهير. إعداد المعلم تميته وتدريبه. الأردن: دار الفكر بعمان، ٢٠٠٥م.
- هيداه، هيداه لرحمن. التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين. الأردن: دار وائل بعمان، ٢٠٠٤م.
- كويوان، هيد الوهاب. مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين. مجلة العلوم التربوية والتنمية، العدد (١٠)، (٢٠٠٩م)، ص ٦٤-٨٧.
- المعايير الوطنية لتسمية المعلمين مهنيًا. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.
- مؤنن، مكي. «الرؤية المستقبلية للنظام التربوي في الأردن». رسالة للمعلم، المجلد ٤٧، العدد (٢٢)، (٢٠٠٤م).
- ويج، محمد. منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط ١. الأردن: دار الفكر بعمان، ٢٠٠٣م.
- يوسف، هيد القافو. مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية. الكويت: دار السلاسل، ١٩٨٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Robinson, J. P., Shaver, P. R., and Wrightsman, L. S.** «Criteria for scale selection and evaluation». In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes*, 2nd ed. 1991, Academic Press, New York, (pp. 1 – 6).
- Tigelaar, D. Dolmans, D. Wolfhagen, I. & Vleuten, C.** «The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education» *Higher Education*, 48, (2004). 253 – 268.
- Zlouts, L. Shellady, S. & Zlouts, P.** «Teacher's perceptions of professional standards: Their importance and ease of implementation» *Preventing School Failure*, 50 (3), (2006). 5 – 12.
- Khasawneh, S. Olimat, M. Qablan, A. Abu – Tineh, A.** «Measuring the perceptions of vocational education students regarding the application of national vocational teacher standards in the university classrooms: The key to human resource education in Jordan» *IJAES*, 2(1), (2007). 24 – 37 .
- National Association for the Education of Young Children**, Promoting excellence in early childhood education (NAEYC), 2005. Available.. online: <http://www.naeyc.org/>.
- National Science Teacher Association**, Standards For Science Teacher Preparation (NSTA), 2003. Available.. online: <http://www.nsta.org/>.

The Extent of Achieving the National Standards for the Professional Development by Islamic Education Teachers from the Perspectives of School Principals, Islamic Education Teachers and Supervisors

* Sadeq Al - Shudifat; ** Haneef Hamrah; *** Randa Mshameh

** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box. 330206, Postal Code: 13133
E-mail: sadeq_shudifat@yahoo.com*

*** Teacher, Ministry of Education
Rusayfi, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2038, Postal Code 13710
E-mail: bot_sm3@yahoo.com*

**** Assistant Professor, Department Educational Psychology
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box. 330206, Postal Code: 13133
E-mail: r_mshameh@hotmail.com*

(Received 20/12/1430H; accepted for publication 9/7/1431H.)

Keywords: National Standards for Teachers Professional Development, Islamic Education teachers, Jordan.

Abstract. The purpose of this study was to find out the extent of achieving National Standards for Teachers Professional Development from the perspectives of high school Islamic Education teachers, supervision, and school principals. The sample included 143 male and female teachers, 36 principals, and 11 supervisors. To achieve the purposes of the study, the National Standards for Teachers Professional Development Questionnaire was used. It consists of 56 items covering six domains, after verifying their validity and reliability. The results revealed that the degree of teachers' achievement of the national standards from their perspective was high, especially in the domain Implementing Instruction. Moreover, the results showed that the degree of implementing the National standards were high, especially in the domain of Professional Ethics. Whereas, the domain Implementing Planning for Instruction received the highest degree from supervisors' perspectives. Furthermore, the present study found that there were no statistically significant differences in achieving the National Standards attributed to sex or instructional experience, however, there was a significant difference attributed to teachers' qualifications in favor of master's degree or higher. In light of the results of this study, several recommendations and implications were introduced.

تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس

عمر سالم الخطيب

أستاذ مساعد - مدرس مادة التلخيص وطرق تدريس التربية الإسلامية، جامعة الحسين بن طلال

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، (جامعة الحسين بن طلال) صرب ٢٠

E-mail: Omar58khteeb@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٢٩هـ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ)

المكلمات المتاحية: الضرورات الخمس، حفظ الدين، حفظ النفس، حفظ النسل والنسب والعرض، حفظ المال، حفظ العقل.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

وقد أجابت الدراسة عن السؤالين الرئيسين:

ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

ما درجة تحقيق كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس؟

تكونت هيئة الدراسة من كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، التي تُدرس في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩، وتحققاً لأهداف الدراسة طور الباحث أداة قياس وتحليل اشتملت على خمسة محاور ٤٢ معياراً، وتم تحليل النتائج والبيانات لها، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة مراعاة كتب الثقافة الإسلامية للمحور الأول وهو «حفظ الدين» في حين جاءت نسبة مراعاة الأهداف التي تحقق المجالات الأخرى وهي «حفظ النفس»، و«حفظ المال»، و«حفظ العرض»، و«حفظ العقل» متدنية جداً. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

— ضرورة الاهتمام بالأهداف التي تحقق قيم التسامح والاعتدال ومبادئ حقوق الإنسان وقصصها بشكل متوازن ومنظم وخطوطه في كتب الثقافة الإسلامية.

— تضمين كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تبين حزمة القراءة الفهمية، وضرب النود والعلاقات الشاذة كالتحاف وغير ذلك.

— إجراء دراسات عميقة ومكثفة لهذه الدراسة يمكن نتائجها من تعزيز مواطن القوة في مناهج التربية الإسلامية وكتبها وهلاج مواطن الخلل، وإيجاد إستراتيجية وطنية في المجال الوقائي في حماية العقول والنفوس وتطويعها لكل المؤسسات الوطنية.

الخلفية النظرية للدراسة

شهدت عقود المنتصف الثاني من القرن الماضي اهتماماً متصاعداً بالبحث عن حلول للمشكلات التربوية على المستوى العالمي والمحلي، وذلك بسبب حدة هذه المشكلات وتأثيرها في حياة الإنسان، ومن هذه المشكلات؛ السلوك المتطرف لدى الطلبة، حيث تشير إحصائيات الدوائر الأمنية إلى زيادة نسبة الجرائم الجنائية التي يرتكبها الطلبة عاماً بعد عام، وأن هذه الجرائم تنوع إلى قضايا السرقة، والإيذاء البليغ، والإضرار بالمال العام، والاتجار بالمخدرات، وحيازتها وتعاطياها، والاتجار، وهتك العرض (مهربة الأمن العام، ٢٠٠٥).

وتعتبر ظاهرة السلوك المتطرف لدى الطلبة من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات في العالم، وتزداد مشكلة السلوك المتطرف لدى الطلبة في العصر الحديث؛ نتيجة للتقدم الحضاري، والصناعي، والتغيرات الاجتماعية المتسارعة، وخاصة في المجتمعات النامية، مما ينعكس أثره سلباً على الأسرة وتعاونها وتماسكها، وعلى مطالب الفرد الاستقلالية، وتعرضه لمفترحات البيئة مع غلاء المعيشة، فضلاً عن المشكلات التي تنتج عن هذه الأوضاع (شناق، ٢٠٠١، ص ٧)؛ وما تحمله من تأثيرات نفسية واجتماعية على شخصية الطالب، وما تفرقه من آثار سلبية وخطيرة على المجتمع في مجالات الجريمة والسرقة، وانتشار المخدرات، والفساد، والانحلال الخلقي؛ لذلك نجد للمؤسسات

التربوية والدينية نفسها مضطرة للتصدي لهذه الانحرافات، وتحمل مسؤولية معالجة أسبابها، والوقاية منها، فالسلوك المتطرف ظاهرة تقع على مفترق طرق العلوم الإنسانية، فهي تهم عالم الاجتماع، وعالم القانون، وعالم النفس، والمربي، والطبيب، وتدخل في نطاق اختصاص كل منهم (حجازي، ١٩٩٥، ص ١١).

ويعد المجال التربوي من أهم المجالات التي تسهم في مواجهة مشكلات المجتمع، ومعالجة السلوك المتطرف، وإيجاد الحلول المناسبة عبر نظام تربوي منظم (Wright, Burton & John P. Wason)

وقد حرصت جميع الأمم والشعوب على تربية أبنائها تربيةً دينيةً، مستعينةً في ذلك بوسائل ومتعددة كالأسرة ودور العبادة، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة وغيرها. إضافةً للمناهج المدرسية التي تعد الأداة الرئيسة لتربية الأبناء تربيةً دينيةً اجتماعية.

وتعتبر مناهج التربية الإسلامية من أهم المناهج ذات الصلة بواقع الحياة وظواهرها؛ لما لها من دور في بناء الشخصية المتكاملة لدى طلبة صالحيين يهتمون بسعادة الآخرين ورفاهيتهم، ويتعاملون معهم بشكل، فهي تتمحور حول الإنسان وعلاقته بربه، والإنسان وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها، وما ينجم عن هذه العلاقات من مشكلات، وهي تحمل هدفًا عريضاً هو تنمية فكر الفرد، وتنظيم عواطفه وسلوكه حسب

الدين الإسلامي، وإعداده للتكيف مع البيئة بشقيها الطبيعي والاجتماعي.

وتتضمن المناهج الإسلامية الأحكام الاحتضائية التي تشمل الإلباس وهي: الإيمان بالله تعالى وصفاته، والنبوات وهي: الإيمان برسول الله جميعاً، وملائكته، وكتبه، والسميات وهي: الإيمان بالبعث والحساب والجزاء والجنة والنار والقدر وغيره وشره، كما تضم الأحكام العمليّة باعتبارها أحكاماً منظّمة لأفعال المكلفين وأقوالهم؛ وبها يُعرف الحلال والحرام، كما تتضمن الأخلاق باعتبارها مكملاً من مكمّلات الدين الإسلامي، ويمكن القول إن هذه المفاهيم جميعها مفاهيم حاكمة يحكم في ضوئها على ما لدى الطلبة من معارف، كما يحكم من خلالها أيضاً على سلوك الطلبة وأخلاقيهم.

والمناهج الإسلامية تهدف إلى تزويد العقول بالحقائق الناصحة عن هذا الدين وسط ضباب كثيف من أباطيل الخسوم، وترى فيها ملكة التقدير الصحيح التي تُقوِّم المبادئ والنظم والمذاهب التقويم السليم، وتميز - في نزعات الفكر والسلوك - بين الفث والسمن، فتأخذ النافع الحثي وتطرح الضار الفاسد؛ فالمناهج الإسلامية تقوم بدور فعال في إعداد الطلبة إعداداً دينياً سليماً، وذلك من خلال توجيههم فرادى وجماعات بحقائق دينهم، وتثبيت عقيدتهم وقيمهم الإسلامية لتصبح سلوكاً عملياً في حياتهم العملية، فهي تسعى على مستوى الأفراد إلى تكوين الشخصية الإسلامية

التي تربية من الله - عز وجل - والمطابقة لشرعه، المحتلّة في أعمالها، القدرة على مواجهة الواقع، والمطابقة لما أخبر الله - عز وجل - به من أمور الغيب، والاستعداد الدائم ليوم الآخر، كما أنها تقوم بدور فعال على مستوى المجتمعات؛ حيث إنها تهدف إلى تكوين المجتمعات التي تتميز بالحركة، والنشاط، والتكافل، والأمن، والصلاح، والعزة والجهاد؛ إذ إنّ المفاهيم الإسلامية أوجدت في حياة المسلمين قراءةً دافعةً، وحركةً فاعلةً مؤثرةً يضيئها العلم والحق والعمل لقوله تعالى: ﴿كُنْتُمْ خِرَافٌ ظُلُمٌ أَضْرَبْتُمُ النَّاسَ تَأْثُرُونَ بِالنُّفُورِ وَتَقَوُّرَةِ عَنِ الْمُسْكِرِ وَتَوَلُّوْنَ يَكُونُ وَكَوْنُ تَأْمُرُ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكُنْ خِرَافٌ ظُلُمٌ أَضْرَبْتُمُ النَّاسَ تَأْثُرُونَ وَأَكْفَرْتُمُ الْفَيَّسُورِ﴾ قال عمران: ١١٠.

فهي تعيّن الأمة وجهة نظرها الأساسية عن الكون والإنسان والحياة، وتساعدنا في حل مشكلاتنا، واجتياز الشدائد والمحن التي تنزل بساحتها، وتفتح لها المجال لإيجاد الحلول الحقيقية لمشكلاتها الطارئة، كما أنها تعتبر رسالة الإقناذ الكفيلة بوضع حلول لآسي البشرية، والقضاء على أسبابها الحقيقية بما تقدمه من قيم أخلاقية سامية، وأحكام إلهية عادلة، وحلول شرعية شافية (التجار وآخرون، ١٩٩٣).

ولاهمية المناهج الإسلامية كونها تشكل في مجال التربية الإسلامية اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي لدى الطلبة، الذي يتمثل في اكتساب الحقائق، والمبادئ، والنظريات، والتعميمات، وتنمية القدرة

يعارض المتنفة الحديثة وكل ما يتصل بها ويعدها أساساً في الأخلاق، وتفككاً في الأسر وجموداً في العلاقات الاجتماعية؛ لذا أصبح من الواجب على المشتغلين في الحقل التربوي الإسلامي إنشاء مدرسة فكرية حقيقية تتحدى الفكر السائد وتحاول استبداله بفكر تربوي إسلامي أصيل يمكن أن يقود حركة تحرير تربوي في مدارس إسلامية حقيقية، فالتطوير التربوي الإسلامي رهين بإصلاح عميق شامل طموح يتناول الأهداف فيلقها، والطرائق والأساليب فيجدها، والمعلم فيزيد من تدريبه ويرفع من شأنه، ويفرس في ذهن المتعلم ووجداته بحجة الله ويكسبه المهارات الحياتية الأساسية مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات والتعاون، وتكوين روح التعلق بالمجتمع والأمة.

ويحذر المختصون في الذكاء العاطفي من النتائج الوخيمة لإهمال تدريس المهارات الحياتية مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون. فمناهج التعليم يجب أن تتضمن بصورة واضحة أهدافاً لغرس هذه المهارات الضرورية لدى الأطفال، فلا يُترك أمر تعليمها لمعامل المصادفة، لأن هذه المهارات ضرورية لحياة الفرد في المجتمع؛ فالطالب لا يمكن أن يتنجح في حياته إذا حصل لمصلحته الخاصة باستمرار دون مراعاة شعور الآخرين وحقوقهم الطبيعية، ولا يمكن أن تنجح حياته أيضاً إذا هاش

على التفكير لدى الطلبة، والارتقاء بمستوى الأخلاق لديهم؛ فإنه يمتنع الاهتمام بهذه المناهج كونها تقوم بدور بارز، وأهمية كبيرة تظهر في مجال سلوك الطلبة؛ حيث يمثل البعد الروحي المحرك الأول لذلك السلوك، وتشكل المعرفة الدينية إطاراً مرجعياً في التفكير، ومعايير مقاييسية في المحاكمة، وميزان اختيار من وسط البدائل المتعددة التي تكون أمام إرادتهم الحرة للاختيار منها، وهم يقومون بنشاطاتهم الحياتية في أبعادها المختلفة، فتصبح هذه المعرفة في ذهن الطلبة، ووجدانهم موجهة لاختيار السلوك، وضابطة للتوجيه والإرشاد والمراقبة، فتعظيم أحوالهم وأفعالهم وأعمالهم، وتعظيم اختياراتهم أو مناشطهم في الحياة (الظاهر وآخرون، ١٩٩٣).

من هنا يبرز أثر كرسب التربية الإسلامية لتلعب بدورها في علاج الطلبة باعتبارهم أول لبنة في بناء المجتمع، وهذا يتطلب منها الكثير من التفكير والتطوير (العلوي، ١٩٩٨، ص ١٥). حيث إن عدم تناول المنهج لواقع الطلبة، وعدم تلبية احتياجاتهم يخلق في نفوسهم حيرة وقلقاً (الشافعي، ١٩٨٤، ص ١٠٨).

فالأسمة الإسلامية تواجه اليوم تحدياً ثقافياً وتربوياً وحضارياً هائلاً، حيث تعاني من انقسامات فكرية حادة بين تيارات مختلفة يرجع سببها إلى الجهل بالدين، والبعد عن التمسك بتوجهات الإسلام، فمن تبار علماني يدعو إلى بناء الحياة على أساس دنيوي لا صلة له بالأصول الشرعية، إلى تبار ديني آخر متطرف

والتعليمية في السياق الإسلامي، فيجب أن ينظر إلى هذه الأصول نظرة جديدة يتخذ منها مرتكزات ومعايير لتثقيف الطلاب التثقيف الاجتماعية المسيحية، حيث إنها تشكل الطريق الصحيح في بناء الوعي الاجتماعي، وفي بناء الإطار المرجعي للضبط الاجتماعي لأمة الإسلام، فالسلم عليه أن يحافظ على دينه ونفسه وعقله وصحته وسلامته خيره (الكندري، ٢٠٠٨).

والضرورات الخمس عليها مدار الشريعة ومعار الإسلام، وقد أجمعت عليها كافة الملل، وهي التي تقوم عليها حياة الناس الدينية والدنيوية، ويتوقف عليها وجودهم في الدنيا ونجاتهم في الآخرة، وإنما فقدت هذه المصالح الضرورية اختل نظام الحياة، وقسدت مصالح الناس، وعمت فيهم الفوضى، وتعرض وجودهم للخطر والدمار والضياع والانحيار، وضاع التعميم في الآخرة وحل العقاب (الغزالي، ١٩٩٢، ج ١ ص ٢٨٨).

يقول الإمام الشاطبي: (إن مصالح الدين مبنية على المحافظة على الضرورات الخمس المذكورة، فلو غُرم الدين غُرم ترتب الجزاء المرجي، ولو غُرم المكلف لغُرم من يتلوه، ولو غُرم العقل لارتفع الدين، ولو غُرم النسل لم يكن في المادة بقاء، ولو غُرم المال لم يبق عيش) (الشاطبي، ١٩٩٧، ج ٢، ص ٣٢).

منزلاً، فحياة العزلة إذا استمرت لا يتجو الطالب من عواقبها الأليمة بما يصاب، في النهاية من أمراض نفسية (جولمان، ١٩٩٨، ص ١١).

ومن هذا المتطرق تأتي أهمية المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى عنها للطلاب ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معاشة مواقف الحياة اليومية كذلك (همران، ٢٠٠٦).

إن تعليم المهارات الحياتية في أسسها ونتائجها تلقي مع مقاصد الكليات التي يدعو إليها ديننا الحنيف وهي: (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل)، فمن أخص مميزات التربية الإسلامية وأهدافها أنها تسعى لإيجاد الإنسان الإيجابي الذي يكون متصراً صلباً مصلحاً فاعلاً أينما كان، وفي أي بلد سكن، وأن يحسن إلى الناس جميعاً وليس للمسلمين فحسب لقوله - صلى الله عليه وسلم -: «اتق الله حيثما كنت وخالق الناس بخلق حسن» (ابن حنبل، دت).

فالإسلام منهج حياة ينظم للطلاب علاقته مع ربه، ومع نفسه، ومع المسلمين، ومع الناس أجمعين، ويحدد له إجمالاً كيف يعيش في هذا الكون الفسح بسلام.

ومن هنا تصبح الأصول الدينية وهي (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل) أساس المجالات التربوية

الضرورات الخمس

أولاً: حفظ الدين

الدين هو: الإسلام بمناه الشمل الذي يعني الاستسلام لله تعالى كما جاء في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفْتِ الْأَدْيَانُ أَوْثَارُ الْكِتَابِ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ بِمَا يَنْهَوْنَ وَهُمْ أَنْ يَكْفُرُوا بِمَا كَانُوا يَكْفُرُونَ﴾ [آل عمران: ١٩] وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَّبِعْ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُعْبَلَ مِنْهُ وَغَيْرُ الْآخِرَةِ مِنَ الْغَيْرِينَ﴾ [آل عمران: ٨٥] ومعنى حفظ الدين حصوله في ثلاثة معان هي: الإسلام، والإيمان، والإحسان (الشاطبي، ١٩٩٧، ج ٤، ص ٣٤٧).

وقد دعا الإسلام وحث على حفظ الدين، ويتم حفظ الدين بوسائل متعددة منها: الدعوة إليه، وتبليغ الإسلام للناس، وتعليمهم إياه وتطبيقه في واقع الحياة (خلوش، ١٩٨٦، ص ١٠). والدعوة إلى الإيمان به، وما جاءت به رسل الله، من خلال تصديقهم فيما أخبروا وطاعتهم فيما أمروا، وذلك يتضمن الدعوة إلى الشهادتين، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت، والدعوة إلى الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله والبعث بعد الموت، والإيمان بالقدر غيره وشده، والدعوة إلى أن يعبد المسلم ربه كأنه يراه (ابن تيمية، دت، ج ٥، ص ١٥٧). ويدخل في الدعوة إلى الله تعالى دعوة الأمة المحمدية لجميع الأمم إلى الإسلام، وأن يشاركهم فيما هم عليه من الهدى وبين الحق، كما يدخل فيها

دعوة المسلمين بعضهم بعضاً إلى الخير، وتواصيهم فيما بينهم بالمعروف وتناهيهم عن المنكر (خلوش، ١٩٨٦، ص ٤٣).

كما يتم حفظ الدين بالجهد في سبيل الله تعالى، والجهد هو قتال مسلم كافراً حين ذي عهد بعد دعوته للإسلام وإيمانه، إعلانه لكلمة الله تعالى (البرجاني، ١٩٨٤، ص ١٠). قال تعالى: ﴿وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ يُكَلِّمُنَا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُوا نَحْنُ قَاتِلُوا الَّذِينَ كَفَرُوا وَلَكِنْ لَا يَفْقَهُونَ شَيْئاً﴾ [البقرة: ١٩٠] ولا علاقة مطلقاً بين العنف والتزوع العدواني وبين الجهاد، لأن الجهاد يتميز بوضوح هدفه، ووضوح وسائله، والتزامه بأحكام الشرع، ومكافئته الأخلاق التي جاء بها الإسلام قبل القتال، وأثناء القتال، وبعد القتال، والجهاد لا يكون بغير ولا تمثيل ولا قتل للأبرياء والضعفاء، ومن ثم فلا يرتبط بالضعف من أية جهة، وإنما للدعوة غير المسلمين إلى الإسلام لإعراضهم عنه، وتعرضهم للمسلمين واحتلالهم على دنابهم ووقوفهم في طريق نشر الدعوة الإسلامية.

كما يكون حفظ الدين بقتل المرتد عنه والمردة هو: الذي قطع الإسلام بنية أو قول أو فعل مكفر (ابن عرفة، ١٩٩٢، ص ٦٩١). قال ابن عباس - رضي الله عنه - قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - «من بدل دينه فاقلبوه» (البخاري، دت، ج ٦٩٢). وقتل المرتد عن الإسلام ليس فيه أي ظلم للإنسان بل الارتداد هو الظلم بعينه، لأن فيه عصياناً

للمسلم جميع أنواع المعاملات الخالية من الإضرار كالبيع والقروض والإجارة والشركة والوكالة والوصايا والبيات وغيرها (القرائي، ١٩٧٣، ص ٢٥٥) وأباح له تناول جميع أنواع الخلال الطيب ما لم يثبت إضرار به، وحرم عليه الميتة والدم ولحم الخنزير ونحو ذلك مما حرم تحريماً صريحاً واضحاً بأدلة شرعية، كما حفظ النفس بتخفيف الله عليه ببعض الرخص الشرعية دفعاً للمشقة كإبدال الوضوء والغسل بالتميم، والقيام في الصلاة بالقمود، والصيام بالإطعام، وتأخير صوم رمضان للمسافر والمريض وغير ذلك (المسوي، ٢٠٠١، ج ٢، ص ٣٠٠).

كما ضمن الإسلام حفظ النفس من خلال تشريعه للقصاص بشرط، وتشريعه لحد الحربة، وتحريمه للاتجار، وتحريم الاعتداء على النفس، وتحريم قتل النفس قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِداً فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَاباً عَظِيماً﴾ النساء: ٩٣، وقال تعالى ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبِّيَ عَلَيْهِمُ الْجُلُوسَ إِلَّا تَقَرُّوْا بِهِ سَمًا وَبِالْوَلَدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِنْهَادٍ لَكُمْ أَنْ تَكُونُوا كَالْقَافِرِينَ﴾ النساء: ١٥١، وعن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنهما - عن النبي - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: «لنزول الدنيا أهن على الله من قتل

للإرادة الإلهية المقدسة، والإسلام لا يتعرض لمن يرتد عنه مادام سيفك عائلته المسلمة ويخرج من المجتمع الإسلامي ويمشي في المجتمع الذي يختاره خارج نطاق الإسلام قبل أن تقوم عليه البيئة بارتداده، وأما إذا بقي المرتد يعيش في المجتمع الإسلامي ويحصله بركته فيجازي النعمة والإحسان بالكران والإسامة، فليس أمام الحاكم الشرعي إلا استجابه، فإن تاب خلال ثلاثة أيام فقد عصم دمه وإلا قتل في اليوم الرابع.

وعرتب على حفظ الدين آثار إيجابية تمثل في مكافحة جموع النفس، ووسائل الجريمة عند المسلم (الزاحم، ١٩٩٢، ص ٧٣). فالأمن حمزة من فترات الإيمان، ومن قوي إيمانه كان إلى الأمن أقرب وأقوى، ومن فقد الإيمان أو ضعف إيمانه فقد الأمن، فالشعور الداخلي الباطن الذي يحرك الفرد في طريق الخير والصالح، أساسه الدين الذي كان ولا يزال أقدس على خدمة أغراض التقويم والإصلاح المنشود (ضميرية، ١٩٩٢، ص ١٢٧)؛ (أبورخية، ١٩٩٢، ص ٢١١).

ثانياً: حفظ النفس

ضمن الإسلام حفظ النفس من خلال ضمان حق الثقة للأبناء والزوجة لقوله - صلى الله عليه وسلم - لهند بنت عتبة: «خلي ما يكفوك ووليدك بالمعروف» (البخاري، د.ت)، (مسلم، د.ت). وتتضمن الثقة المأكل والمشرب، والملبس والملاج، ونفقة الزوجة والتعليم (الأشقر، ٢٠٠١، ص ٤٤). كما حرص الإسلام على حفظ النفس من خلال إباحته

رجل مسلم» (الترمذي، دت).

وقد جاء تحريم قتل النفس لما في ذلك من اعتناء على حق الله تعالى، فجريمة القتل لا يقتصر أثرها على المقتول فعسب، بل يتجاوز إلى أوليائه وأقاربه، ويترتب على ذلك آثار عظيمة؛ حيث تفقد الأسرة عائلها، ومن حق المجتمع أن ينعم بالطمأنينة، والجريمة أياً كان نوعها تهز الطمأنينة وتسبب الخوف والرهبة، وتجعل المجتمع في اضطراب وخوف لما يحدث فيه من جرائم تزعزع كيانه وتقضى مضجعه (الزاحم، ١٩٩٢، ص ٣٧).

لألفاً: حفظ النسل والنسب والعرض

النسل: هو الولد والذرية، يقال: تناسل بنو فلان إذا كثر أولادهم، ونسل الولد نسلأً أي ولده، والنسل الخلق كالنسيلة (الرازي، ١٩٨٠، ص ٦٥٧)؛ (ابن منظور، ١٩٩٧، ج ١١، ص ٦٦٠)؛ (الفيروزآبادي، ١٩٨٧، ص ١٣٧٢).

والنسل شرهاً: هو النسل لقوله من طريق صحيح يُعرف به النسب (اليوني، ١٩٩٨، ص ٢٥٣). فالمراد بحفظ النسل أو النسب: حفظ الولد والذرية (الاصفهاني، ١٩٨٩، ج ٢، ص ٦٨٤). وقد زاد الطوفي، وابن السبكي على الضرورات الخمس (حفظ العرض) (السبكي، ١٩٨٢، ج ٢، ص ٢٨٠)؛ (الطوفي، ١٩٩٠، ج ٣، ص ٩). والعرض هو جانب الإنسان الذي يصونه من نفسه وحسبه ويحمي عنه أن يُنتقص ويُطلب (ابن الأثير، ١٩٧٩، ج ٣، ص ٢٠٩).

ويتم حفظ النسل بالبحث على النكاح والعريش فيه قال تعالى: ﴿وَأَنْ جِفْتُمْ أَلَا تَفْطِلُوا إِلَى الَّذِينَ لَا يَكُونُوا لَكُمْ رَحْمَةً لَكُمْ مِنَ الْوَسَاءِ مَقَىٰ وَتِلْكَ أَرْذَلُ فَتُنْفِقُوا أَلَا تَدْرُونَ﴾ ﴿فَوَجَدْتُمْ أَنَّ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ﴾ ذَلِكَ أَتَىٰ أَكْ تَمُولُوا ﴿ النساء: ١٣﴾، كما يتم حفظ النسل والعرض عن طريق تشريع الحدود مثل حد القذف، وحد الزنا، وحد اللواط، قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا الْإِثْمَ إِنَّهُ كَانَ فَوِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا﴾ الإسراء: ٣٢.

وقال تعالى: ﴿وَلَوْ كُنَّا إِذْ قَالُوا لَقُوتُنَا آتَاءُونَ الْقَيْحَةِ وَأَشْرَ ثَمُورُونَ﴾ ﴿أَلَيْكُمْ لَنَا نَارُ الْإِثْمِ أَكْبَرُ مِنْ نَارِ الْوَسَاءِ بَلْ أَهْمُ قَوْمٌ مَعْمُورُونَ﴾ النمل: ٥٤-٥٥. وقد رتب الإسلام على الزنا واللواط أحكاماً، منها الجلد للبكر، والرجم للمحصن، فمن عبادة بن الصامت - رضي الله عنه - قال: «دخلوا عني خلوا عني، فقد جعل الله لبن سبيلاً، البكر بالبكر، جلد مائة، وقفي ستمة، والثيب بالثيب جلد مائة والرجم» (مسلم، دت).

كما ذهب أهل العلم إلى رجم أو قتل من يعمل عمل قوم لوط بكل حال بكرأً كان أو ثيباً، وفي حفظ النسل بالحدود حماية للمجتمع المسلم من عناصر الفساد، حيث إن في جرائم الزنا واللواط، مفاسد تعود على النفس كما هو مشاهد في العالم اليوم لاسيما العالم الإباحي الذي تسود فيه المفكرات، فنشاهد انتشار الأمراض والأوبئة المستعصية فيهم، وشيوع

والتعليم وقبها، وتعليمها للطلبة في جميع مراحل التعليم، في الوقت الحاضر، وذلك لإعداد متعلم متفهم لبيئته التي يعيش فيها مدركو ظروفها، قادر على الإسهام الإيجابية في التنبؤ على مشكلاتها والحذ من أخطارها، بل وفي تحسين ظروفها على نحو أفضل، من خلال ترسيخ القيم والمهارات والاتجاهات لفهم حلاقتها بره وعلاقته بمجتمعه، وهذا ما جاء في المؤتمر الدولي للتربية (٢٠٠١) حيث دعا إلى تكيف المناهج الدراسية وتحديث مضامينها لتراعي التغيرات الاجتماعية خاصة ما يتعلق منها بحقوق الإنسان، ونشر التسامح والتنوع الثقافي، والسعي لضمان ملائمة المناهج الدراسية للتجديدات التربوية على المستوى المحلي والوطني والعالمي من أجل بناء حضارة إنسانية عالمية تقوم على التضامن كوسيلة أساسية للتعايش المشترك (مؤتمن، ٢٠٠٢).

ولأن الفلسفة التربوية التي تنطلق منها المناهج التربوية في الأردن تتمثل في مجموعة من الأسس التي حددتها المادة الثالثة من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ يأتي في مقدمتها «الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتصنيف العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو المشائري أو المائلي» (قانون التربية والتعليم، ١٩٩٤).

وحددت المادة (٤) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ مجموعة من الأهداف يأتي في مقدمتها «الانفتاح على ما في

الفكر والنظر في الكون والآنفس للوصول إلى الحق، والابتعاد عن التقليد الأعمى، وعدم اتباع الخرافات والأساطير، كما شرع الإسلام حد الخمس لحفظ العقل، فمن أنس - رضي الله عنه - قال: وأنى الرسول - صلى الله عليه وسلم - برجل قد شرب الخمر فجلبه بهرمتين نحو أربعين، وقله أبو بكر - رضي الله عنه -، فلما كان عمر - رضي الله عنه - استشار الناس فقال عبد الرحمن - رضي الله عنه -: وأخف الحدود لثلاثين، فأمر به عمر - رضي الله عنه - (مسلم، دت).

كما حرم الإسلام المخدرات وتعاطيها، وترويحها، والأجور فيها وزراعتها وصنعها، فإن كل ما يؤدي إلى الحرام فهو حرام (الأصقهاني، ١٩٨٩، ج ٢، ص ٦٨٤).

وهذه الضرورات الخمس إذا احتلت يؤول حال الأمة إلى فساد وتلاش، وهذا لا يعني هلاكها واضمحلالها كلية، بل تصير أحوالها شبيهة بأحوال الأنعام بحيث لا تكون على الحالة التي أرادها الشرع الحكيم، وقد يفرض بعض ذلك الاختلال إلى الاضمحلال الأجل بضائي بعضها ببعض، أو تسلط العدو عليها إذا كانت برصد من الأمم المعادية لها العظيمة في استيلائها عليها (هاشور، ١٩٨٤، ج ١٦، ص ٣٩).

تأ سبق يتضح أن الحاجة ماسة وملحة للاهتمام بالضرورات الخمس، وضرورة تخطيط مناهج التربية

- استخدام العنف، وعدم التعاطف مع الآخرين، وانضار الطلبة لضغط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون.

- انقل كثر من الطلبة لروح التعلق بالمجتمع المسلم، والأمة الإسلامية.

أسئلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- هل يمكن محتوى كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن الأهداف التربوية التي تحقق الضرورات الخمس لدى الطلبة؟

ويضرم عن السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

أ - ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

ب - ما درجة تحقيق كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي ترتبط بالضرورات الخمس؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

١ - بيان درجة إسهام كتب الثقافة الإسلامية في الأردن في إكساب الطلبة مهارات التعامل الحياتية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢ - تصميم أداة الدراسة القائمة على الضرورات الخمس ومعالجتها المتعددة، وإفادة الباحثين والمهتمين بالمشاهج التربوية بعامة ومشاهج الدراسات

الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين، والممل والتعلم الاجتماعي ومثل المبادئ والقيم الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي، وتقبل الطالب لذاته، واحترام الآخرين، ومراعاة مشاعرهم، وتقدير مزاياهم ومنجزاتهم (قانون التربية والتعليم، ١٩٩٤).

لذلك نلاحظ اتساعاً واضحاً بين الفلسفة التربوية في الأردن وما تنادي به الضرورات الخمس وهذا ما دفع الباحث للتأكد من مدى تحقيق كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التربوية التي تحقق هذه الضرورات الخمس.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمدة عشر سنوات وجود ظاهرة من السلوك المنحرف لدى الطلبة عموماً، وطلبة المرحلة الثانوية الذين يقبلون في الجامعات خصوصاً.

- وجود فجوة بين ما تعلمه الطلبة من مفاهيم دينية، وأثر ذلك التعلم في حياتهم، وتعديل سلوكهم تبعاً لذلك.

- تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة للمفاهيم الدينية، وخاصة ما يتعلق بالضرورات الخمس.

وحدة العقيدة الإسلامية ، وحدة السيرة النبوية ، وحدة الحضارة الإسلامية وحاضر العالم الإسلامي ، وحدة النظم الإسلامية ، وحدة الفقه الإسلامي).

— الضرورات الخمس

تعرف الضرورات الخمس بأنها: مجموعة القيم التي تتوقف عليه حياة العباد الدينية والدنيوية وتمثل في خمسة أمور هي: حفظ الدين ، وحفظ النفس ، وحفظ العقل ، وحفظ النسل ، وحفظ المال (شليبي ، ١٩٨٦ ، ص ٥١١).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من القيم الراسخة التي تسعى مناهج التربية الإسلامية إلى ترسيخها لدى الطلبة بحيث تكون معضدات راسخة في النفس الإنسانية ، تصدر عنها الأفعال المرغوب فيها وجوباً ، بسهولة ، ويتم قياس مدى تحقق هذه الضرورات في كتب الثقافة الإسلامية من خلال أداة تتكون من خمس فئات تمثل كل فئة ضرورة من الضرورات الخمس و٤٢ معياراً تمثل وحدات الفئات.

— الأهداف:

هي مجموعة النتائج المعرفية والوجدانية والتفكيرية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها بعد دراسة كتب الثقافة الإسلامية وتتعلق بحفظ الدين ، وحفظ النفس ، وحفظ الورع ، وحفظ المال ، وحفظ العقل.

— التحليل:

العملية التي يتم فيها تحديد مدى احتواء كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي تحقق الضرورات

الدينية بشكل خاص في عملية تحليل وتقييم وتطوير مناهج وكتب الدراسات الإسلامية.

٣ — تقدم هذه الدراسة تحليلاً منهجياً لواقع الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية في الأردن ، ليستفيد منها التربويون في التطوير أو التعديل.

٤ — تكشف هذه الدراسة مواطن القوة والضعف في كتب الثقافة الإسلامية الحالية في المرحلة الثانوية في الأردن في تحقيقها للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

٥ — تزود هذه الدراسة المهتمين بمنظومة من القيم قادرة على إكساب الطلبة مهارات التعامل الحياتية في المجتمع الإسلامي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات للدراسة

— تقييم كتب الثقافة الإسلامية في الأردن:

تحليل يعنى كتب الثقافة الإسلامية في الأردن لتحديد مقدار تضمينها للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس باستخدام الأداة المعدة لذلك.

— كتب الثقافة الإسلامية:

هي كتب الثقافة الإسلامية التي تدرّس في الصف الأول الثانوي ، والصف الثاني الثانوي في مرحلة التعليم الثانوي في المصام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠) ، وبالحال ههنا ثلاثة كتب والتي تتضمن الوحدات الآتية: (وحدة القرآن الكريم وعلموه ، وحدة الحديث النبوي الشريف وعلموه ،

وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة التي استطاع الباحث الوصول إليها:

— دراسة عوض (١٩٩٣م) هذلت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمصر في ضوء تبصيرها الطلاب بالقضايا المعاصرة، ومحصنهم من التيارات الفكرية المتطرفة، وقام الباحث فيها بتحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية عام ٩٢/٩٢ في ضوء قائمة بالقضايا الجدلية المرتبطة بكافة جوانب الدين الإسلامي، مثل العنف والمعاملات البنيكية، والاغتصاب، والسياسة، وحكم القضاء والموسيقى، وتعدد الأحزاب وموقف الإسلام من الأديان الأخرى. وأظهرت نتائج التحليل أن كتب التربية الإسلامية تناولت القضايا الخلافية بصورة محدودة وغير وافية، حيث تناول كتاب الصف الأول خمس قضايا وكتاب الصف الثاني إحدى عشرة قضية والصف الثالث ست قضايا (عوض، ١٩٩٣).

— دراسة جراي (١٩٩٣) هذلت هذه الدراسة إلى معرفة القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث لتحقيق غرض الدراسة طريقة تحليل المحتوى، حيث تم تحليل النصوص الواردة في الكتب التي شملتها عينة الدراسة، وتم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية، إذ اعتبرت الجملة المقيدة وحدة التحليل والعد، ثم صنفت القيم في أحد المجالات التالية: المجال العقدي، والمجال التعبدي،

الحتمس كما وردت في فئات التحليل ووحداته في أداة التحليل التي استخدمت في هذه الدراسة.

هذلات الدراسة

يمكن تصميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الهذلات الآتية:

— استخدام معايير الضرورات الخمس التي توصل إليها الباحث من خلال كتب أصول الفقه والتفسير والحديث النبوي الشريف.

— تحليل وتقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن التي تُدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠).

درجة ثبات وصدق أداة الدراسة التي أعدها الباحث.

كتب الثقافة الإسلامية التي تُدرس في مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠) في الأردن.

— موضوعية النتائج.

الدراسات ذات الصلة

لم يتوصل الباحث إلى أي دراسة حول تقييم كتب الثقافة الإسلامية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس، وقد كانت الدراسات التي استطاع الباحث الاطلاع عليها تتعلق بتقييم كتب التربية الإسلامية في مجالات متعددة، ومع ذلك فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة ومناقشة النتائج.

توزيعها على المجالات على النحو الآتي:

وفق مجال الأمراض الاجتماعية (٢٥,٣٪) ومجال الأخلاق والآداب الاجتماعية (٢٤,٧٪) ومجال الأسرة (١٤,٥) ومجال الرعاية والخدمة الاجتماعية (٨,٢٪) ومجال اللباس والزينة (٥,٥٪) ومجال التعامل مع غير المسلمين في القطر (١,٩٪) كما توصل الباحث إلى أن هناك اتساقاً محدوداً للتقيم مع الأهداف المرسومة لها في منهاج التربية الإسلامية، وأن هذه القيم لم تنم بشكل متدرج من مستوى لآخر، مما يدل على عشوائية التخطيط التقييمي عند إعداد الكتب في المرحلة المذكورة (جبر، ١٩٩٥).

— دراسة أبو لطيفة (١٩٩٩) هدفت هذه الدراسة إلى تعيين القيم التي يتبناها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، وإلى معرفة البناء التنظيمي الذي تخضع له هذه القيم، وإلى تحديد الكيفية التي يتم بها نقل هذه القيم للطلبة، وإلى تبين درجة إسهام هذه القيم في دمج الطلبة في هذه الحياة سرعة التفسير والتطور، وأظهرت النتائج أن نسبة البنود التي تضمنت قيمة بلغت (٤,٣٥٪) من جملة هدفها، وأن أكثر مجالات القيم شيوعاً كان مجال حفظ الدين ثم تلاه مجال حفظ النفس، وأخيراً مجال حفظ المال، وأن هذه القيم ظهرت في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بشكل غير مقصود، إذ إنها غير خاضعة لبناء تنظيمي متدرج، كما أشارت النتائج إلى أن غالبية القيم المبثوثة في تلك الكتب كانت ضمنية،

والمجال الفردي، والمجال الاجتماعي، والمجال للمادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (٦٠) قيمة رئيسة تكررت (١٧٧) مرة، وكان توزيعها وفق المجالات على النحو الآتي: (المجال العقلي ٥٠,٦٪)، المجال التبعيدي (٢٠,٥٪)، المجال الفردي (١٧,٧٪) المجال الاجتماعي (٨,٤٪)، المجال المادي (٢,٩٪) (جرادي، ١٩٩٣).

— دراسة جبر (١٩٩٥) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في الأردن، ومدى اتساقها مع الأهداف المرسومة لها في منهاج التربية الإسلامية، وطبيعة نموها خلال المرحلة الدراسية، وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية، واعتبرت الجملة المفيدة وحدة التحليل والعد، ثم طوّر الباحث تصنيفاً لتحقيق أغراض الدراسة اشتمل على ثمانية مجالات هي: مجال الأسرة، ومجال الرعاية والخدمة الاجتماعية، ومجال الأخلاق، والآداب الاجتماعية، ومجال المجالس والاجتماعات والزيارات، والمجال المادي الاجتماعي، ومجال اللباس والزينة ومجال الأمراض الاجتماعية، ومجال التعامل مع غير المسلمين في القطر، وقد توصلت الدراسة إلى أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (٧٩) قيمة إيجابية تكررت (١٣٤٠) مرة، و(٢١) مريضاً اجتماعياً تكررت (٤٥٠) مرة وكان

التعاونية، كإحدى صور التكافل الاجتماعي والمخاطرة الناتجة عن استخدام التقنيات الحديثة «القضايا» وشبكة المعلومات الانترنت، وقضايا المودة ومواجهة الأفكار المتطرفة (البوسميدي، ٢٠٠٣).

— دراسة قاسم (٢٠٠٥م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة في مجالها للتطرف والتعصب والإرهاب، حيث أظهرت النتائج أن أهداف المنهج تضمنت بعض الأمور التي عاجلت التطرف والتعصب والإرهاب منها عبادة المسلم بسلوكه وتلاجه سلوك المسلم في تعاملاته مع الآخرين، وأوضحت أن المنهج حرص على وقاية الطلاب من الوقوع في مشكلة التطرف والتعصب والإرهاب، وأوضحت أن المنهج قدم أفكاراً ومفاهيم إسلامية تحرص على حسن التعامل مع المخالفين في الرأي والجنس والعرق والاعتقاد وبين حقوقهم وواجب المسلم نحوهم (قاسم، ٢٠٠٥).

— دراسة عبد الله حارب (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تغير المناهج التعليمية العربية وأثره على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع، واعتبرت الدراسة أن تغير المناهج التعليمية العربية يشكل قوة ضاغطة على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع، وقد تمتد لتشمل كافة النظم السائدة في الدول العربية بما فيها النظم السياسية، وذكرت

وكان الأسلوب الأكثر شيوعاً في تقديم القيم المطلوبة هو الأسلوب الوجداني وخاصة الموعظة، ثم القصة، ثم تلاه الأسلوب الحسي، وكانت درجة إسهام القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية درجة قليلة غير مقبولة، وقد استخلص من هذه النتائج أن القيم المبثوثة في محتوى كتب التربية الإسلامية الأساسية لم يتم — على ما يبدو — التخطيط لها مسبقاً، ولا هي تشكل منظومة قيمة يرجى أن تحفز الطلبة إلى الوعي بها أو تمثيلها (أبو لطيفة، ١٩٩٩).

— دراسة العلوي (٢٠٠١م) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين، وذلك للكشف عن المشكلات والقضايا التي تتعلق بالمجتمع البحريني، للاستناد إليها في بناء المحتوى بالمرحلة الإعدادية، وكانت أهم تلك المشكلات مشكلة العمالة الوافدة، وما ينتج عنها وخاصة تربية النشء من قبل الخادמות، وعمل المرأة وحقوقها في التعليم، وانتشار زواج المسار، وانتشار الفكر المتطرف (العلوي، ٢٠٠١).

— دراسة البوسميدي (٢٠٠٣م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء القضايا المعاصرة، وقد أظهرت نتائجها أن أهم القضايا المعاصرة التي تواجه المجتمع العماني وهب مراعاتها عند بناء محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية القضايا الاجتماعية المتمثلة بالعنوسة، وهؤلاء المهجور وتشجيع الجمعيات

تحقق الضرورات الخمس وهو ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

هطلت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس، لذلك تم اقيام بإجراءات محددة تجميع الدراسة، وحيثها، وأدائها على النحو الآتي:

تجميع الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه، وهي كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وهي:

١ - كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية

«المستوى الأول».

٢ - كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية

«المستوى الثاني».

٣ - كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية

«المستوى الثالث».

أداة الدراسة

لتنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بما يأتي:

إعداد قائمة بالهاور الرئيسة والمجالات التي تتضمنها الضرورات الخمس، وذلك بالرجوع إلى مجموعة من المراجع الدينية ذات العلاقة بالتربية

الدراسة أن المشروع الذي طرحه وزير الخارجية الأمريكي (كولين باول) بشأن التفسير في العالم العربي امتداد لمشروعات سابقة لتغيير النظم العربية، كما رأت الدراسة أن إدخال المفاهيم الجديدة كحقوق الإنسان والمجتمع المدني وتمكين المرأة وحقوق الأقليات جاء بناء على مؤثر اليوتسكو هام ١٩٩٨ م بشأن التعليم العالي، وهذه المفاهيم يجب أن يتم إدخالها وفق رؤية تجمع بين الخصوصية الثقافية والمعاصرة العالمية وفندت الدراسة اتهام التربية العربية بتحمل المسؤولية الأولى في تفرخ الإرهابيين ورأت أن وجود مفاهيم الجهاد والحرب والعدل أمر ضروري في ظل الظروف الحالية بحيث يتم تدريسها وفق الشرع الإسلامي (حارب، ٢٠٠٦).

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض هذه الدراسات تناولت القضايا المعاصرة، والتطرف، والتعصب كدراسة عوض (١٩٩٣)؛ ودراسة الطوسي (٢٠٠٠)؛ ودراسة اليوسعي (٢٠٠٣)؛ ودراسة قاسم (٢٠٠٥)؛ ودراسة حارب (٢٠٠٦).

كما تناول بعضها القيم الدينية والاجتماعية المبثوثة في كتب التربية الإسلامية كدراسة جبرادي (١٩٩٣)، ودراسة جبر (١٩٩٥)، ودراسة أبو لطيفة (١٩٩٩)، ودراسة قاسم، ولم تتناول هذه الدراسات مدى تضمين كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي

وأرغمون معياراً وذلك يثبت للأداة صحتها.

ثبات التحليل

اعتمد الباحث أسلوب إعادة التحليل للتأكد من ثبات عملية التحليل وذلك بتحليل عشوى كتب الثقافة الإسلامية مرتين حيث تم التحليل من الباحث نفسه أولاً ثم تم التحليل من قبل أحد مدرسي المادة بعد فترة زمنية متباعدة قدرها ثلاثة أسابيع ، وذلك بعد إعطائه فكرة عن الموضوع وكيفية التحليل ، ولمعرفة ثبات التحليل تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) للثبات وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

التحليلي (Descriptive Analytical Procedure) الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع ، من خلال أداة الدراسة التي تم تحديد مجالاتها الخمس ككثافات رئيسية للتحليل وفقراتها البالغ عددها (٤٢) فقرة كثافات فرعية للفكرة الجزئية كوحدة للتحليل ، ولحق منهجية تقوم على رصد تكرارات وحدات التحليل مقابل فئاته الرئيسية والفرعية.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو:

«ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟»

الإسلامية ، وإلى الأدب التربوي النظري. والاسترشاد بآراء أساتذة التربية الإسلامية في الجامعة وآراء بعض معلمي التربية الإسلامية في المدارس.

صديق الأداة

تم التحقق من صديق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من التربويين وأساتذة جامعات ومعلمي مدارس ممن يدرسون مواد التربية الإسلامية بلغ عددهم خمسة عشر أستاذاً ومدرساً ، وتم الأخذ بآراء لجنة التحكيم ، واشتملت الأداة في صورتها النهائية على قائمة بالمحاور وعددها خمسة محاور ، واثنان

ويبين الجدول (١) معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص.

الجدول رقم (١). معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص.

الرقم	المحور	الثبات عبر الزمن	الثبات عبر الأشخاص
١	حفظ الدين	٩٤	٩٥
٢	حفظ النفس	٩٢	٨٩
٣	حفظ المال	٩٤	٩٠
٤	حفظ العرض والسر	٩٢	٨٩
٥	حفظ العقل	٩٠	٨٩

منهجية الدراسة

أُستُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي

— تدريب المُحلل من قبل الباحث على عملية التحليل، والاتفاق على تحليل مضمون المحتوى الظاهر منه والباطن.

— إجراء عملية التحليل وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل محور ومعايير في كل صف من الصفوف.

— رصد نتائج التحليل بمجالات الأداة وقرائنها. المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الإجراءات الإحصائية المناسبة كالتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة لتحديد النتائج ومناقشتها، وذلك على النحو الآتي:

معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الثبات. التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة تضمن تلك الكتب للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

— للتوسطات الحسابية لحساب درجة تضمن تلك الكتب للمعايير الرئيسة للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

وقد تم حساب طول الفئة للدرجة توافر نسب المحاور الخمسة الرئيسة وذلك باستخدام المعادلة الآتية: $\text{مدى الفئة} = (\text{أعلى نسبة} - \text{أدنى نسبة})$

$$= (84,20\% - 24,80\%) = 59,40\%$$

حيث حدَّ المستوى الذي يقع بين (24,80% - 93,66%) مستوى متفياً.

قام الباحث بالإجراءات التي وردت في خطوات إعداد أداة الدراسة فكانت المحاور والمعايير المتعلقة بها التي وردت في أداة هذه الدراسة في صورتها النهائية هي بمثابة الإجابة عن السؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو: «ما درجة تضمن كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس»؟

تم في هذه الدراسة تحليل كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، وذلك باستخدام أداة الدراسة لتقييم درجة تحقيق الأهداف للضرورات الخمس في تلك الكتب، حيث قام الباحث بما يأتي:

— تحديد هدف التحليل وهو تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن على أساس توافر الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

— تحديد مجتمع التحليل وهو كتب (الثقافة الإسلامية) للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

— تحديد فئة التحليل وهي المحاور الخمسة، وتتضمن (٤٢) معياراً كما يظهر في أداة الدراسة.

— تحديد وحدة التحليل، وهي في هذه الدراسة استخدام الفكرة الجزئية كوحدة تحليل لما سبقتها لأغراض هذه الدراسة، وتحقيق أهدافها وإمكانية تطبيقها والتعامل من خلالها مع مختلف مكونات وعناصر الكتب.

كشفت عملية التحليل عن النتائج الموضحة في الجدولين: (٢) و (٣).

الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

الرقم	المحور	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
١	حفظ الدين	١٢٩	٨٤,٢٠٪
٢	حفظ النفس	٤٤	١٨,٤٨٪
٣	حفظ النسل والعرض	٢٣	٩,٦٦٪
٤	حفظ المال	٢٢	٩,٢٤٪
٥	حفظ الشرف	٢٠	٨,٤٠٪
	المجموع	٢٣٨	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) مجموع التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر المحاور الرئيسة لمعايير الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، حيث حصل المحور الأول (حفظ الدين) على المرتبة الأولى من حيث درجة مراعاته، بمجموع تكرارات بلغت (١٢٩) تكراراً ونسبة (٨٤,٢٠٪) وهي نسبة مرتفعة.

وجاء المحور الثاني وهو حفظ (النفس) في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات بلغت (٤٤) ونسبة (١٨,٤٨٪) وهي نسبة متدنية، كما جاء المحور الثالث وهو (حفظ النسل والعرض) في المرتبة الثالثة بمجموع تكرارات بلغت (٢٣) ونسبة (٩,٦٦٪) وهي نسبة متدنية، وجاء المحور الرابع وهو (حفظ المال) في المرتبة

وعد المستوى الذي يقع بين (٧٣,٦٧٪ - ٣٨,٩٣٪) مستوى متوسطاً.

وعد المستوى الذي يقع بين (٣٨,٩٤٪ - ٥٤,٢٪) مستوى مرتفعاً.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وقد نصت على:

«ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث

بالخطوات التي وردت في إعداد أداة الدراسة، وتوصل إلى خمسة محاور رئيسة، تتضمن اثنين وأربعين معياراً للضرورات الخمس وهي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العرض والنسل، وحفظ المال، وحفظ العقل. وسيتم تناول هذه المحاور ومعاييرها بالتفصيل في فصل مناقشة النتائج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وقد نصت السؤال على:

«ما درجة تضمين كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس؟

بعد الانتهاء من إعداد قائمة المعايير التي ينبغي توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، فقد تم في ضوءها تحليل هذه الكتب، وقد

الرابعة بمجموع تكرارات (٢٢) ونسبة (٩.٢٤٪) وهي في المرتبة الخامسة بمجموع تكرارات بلغ (٢٠) نسبة متساوية، وجاء المحور الخامس وهو (حفظ العقل) ونسبة (٨.٤٠٪) وهي نسبة متساوية.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لموجة توافر الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب التلافة الإسلامية.

المحاور	رقم المحاور	المحاور	أول ثانوي		ثاني ثانوي	
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
حفظ الدين	١	توحيد الله تعالى والتعامل بهاد	٧	١٠,٧٩	٥	٠,٠٢٤
	٢	توحيد الله تعالى بالعبادة	٢	١٠,٧٢	١	٠,٠٢٤
	٣	الإيمان بأسماء الله تعالى وصفاته	٦	١٠,٦٨	١	٠,٠٢٤
	٤	تعظيم الرسول وصلي الله عليه وسلم	٦	١٠,٦٨	٣	٠,١٧٣
	٥	الحرف إلى الثانية من المهاد	٥	٥	٥	٥
	٦	القراءة من أمهات الله تعالى	١	١٠,١١	١	٠,٠٢٤
	٧	الالتزام بالدين قرآناً وحديثاً	٣٧	٤٤,٢	١٨	٠,٤٣
	٨	الحرف إلى الفرق بين المهاد وبين الإجماع	٦	١٠,٦٨	١	٠,٠٢٤
	٩	الحرف إلى صورة فائدة من الدين	٢	١٠,٢٢	٥	٥
	١٠	تعظيم القرآن الكريم	٣	١٠,٣٤	٣	٠,٠٤٨
	١١	الحرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق الشريعة	٤	١٠,٤٥	٢	٠,٠٤٨
	١٢	الحرف إلى المهاد ومكتبة في الدين	١	١٠,١١	٤	٠,١٧٣
	١٣	القيام بواجب الدعوة إلى الله تعالى	١٣	١٠,٤٧	٨	٠,١٩٥
المجموع			٨٨	١٠,٦٥	٤٩	٠,٩٦
حفظ النفس	١٤	الحرف إلى الرسائل التي فُرِجها الإسلام للمحافظة على النفس	٥	٥	١٢	٠,٥٤٥
	١٥	الحرف إلى الحلال والطيب، الذي كُفِه الله تعالى للمحافظة على النفس	١	١٠,٤٥	٥	٥
	١٦	الحرف إلى فرضين من فروعها الله عز وجل للمحافظة على النفس	٥	٥	٥	٥
	١٧	الحرف إلى القيم وحكمته	٥	٥	٥	٥
	١٨	الحرف إلى مكانة النفس في الدين	٣	١٠,١٣	٦	٠,٢٧٢
	١٩	الحرف إلى حد الحرية	٥	٥	٥	٥
	٢٠	الابتعاد عن الأمور التي تضر بالنفس	٥	١٠,٢٢	٢	٠,٠٩٥
	٢١	الحرف إلى عظم الأضرار بالنفس	٥	٥	٥	٥
	٢٢	الابتعاد عن مبادئ الدين الإسلامي في المحافظة على النفس	١٥	١٠,٤٥	٢	٠,٠٩٥
	٢٣	الحرف إلى الآثار السلبية الدالة عن الاستعفاف بالنفس الإنسانية	٣	١٠,١٣	٥	٥
المجموع			٢٢	١٠,٩٧	٢٢	١,٠٨

تابع الجدول رقم (٣).

المصادر	رقم المصدر	المصدر	أول تقوي		ثاني تقوي	
			التميز	النسبة	النسبة	النسبة
حفظ النسل والنسب والعرض	٢٤	الصرف في الفروع والوسائل المرمية التي تنص بالعرض	٥	٠,٣٣	٢	٠,١٥
	٢٥	الإيمان من الفروع غير المشروعة التي تنص بالعرض		٠	٠	٠
	٢٦	الصرف في الفروع المشروعة التي لم تفلح على العرض	٧	٠,٤٦	٣	٠,٢٧
	٢٧	الصرف في المأخوذ التي أرمده الفروع لحملية الأعراس	٠	٠	٣	٠,٢٧
	٢٨	الصرف في الآثار السنية للفروع غير المشروعة في معاملات المعصية	٢	٠,١٣	٠	٠
	٢٩	الصرف في الآثار الإكمانية تطبيق للمأخوذ	٦	٠,٢٦	٠	٠
	المجموع					
حفظ المال	٣٠	الصرف في الفروع المشروعة كحفظ على المال	٥	٠,٣٦	٠	٠
	٣١	الحرس على أداء الأكرام والإكرامات والمقوق إلى أصحابها	٤	٠,٢٥	٤	٠,٦٦
	٣٢	الصرف في الفروع غير المشروعة لاكتساب المال	٥	٠,٣٦	٢	٠,٣٣
	٣٣	الصرف في المأخوذ التي وضعها الإسلام للمحافظة على المال	٠	٠	٠	٠
	٣٤	الصرف في الآثار السنية للكسب غير المشروع	٦	٠,٢٧	٠	٠
	٣٥	الصرف في الآثار الإكمانية للكسب المشروع	٦	٠,٢٧	٠	٠
	المجموع					
حفظ العقل	٣٦	الصرف في سبل المحافظة على العقل	٠	٠	٠	٠
	٣٧	الصرف في حد الحمر	٦	٠,٦٦	٠	٠
	٣٨	تقدير مكنته العقل	٢	٠,١٢٥	٦	٠,١٢
	٣٩	رفض التقليد الأعمى والمأخوذ إلى الخرافات والأساطير	٢	٠,١٢٥	٠	٠
	٤٠	شارك سبل العلم الرسول إلى الحق	٦	٠,٣٧٥	٣	٠,٣٧
	٤١	الحرس على طلب العلم النافع	٦	٠,١٢	٠	٠
	٤٢	إسبال شعر وفنن في الكون والأفانيس	٤	٠,٢٥	٠	٠
	المجموع					
	١٦٩	٠,٩٩	٤	٠,٠٩٨	٤	٠,٠٩٨
	١٥٧	٢,٠٩	٨٦	٤,١١٨		
المجموع الكلي						

كبير كان على المعيار رقم (٧) والالتزام بالدين قولاً وعملاً، وقد حصل على الترتيب الأول بتكرار قدره (٣٧) ونسبة (٠,٤٢) في كتابي الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي، وتكرار قدره (١٨)

من خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتبين أن مجال المحور الأول وهو حفظ الدين قد غطي (١٢٩) هدفاً، وكان توزيع التكرارات على فئاته الفرعية متبايناً ومتفاوتاً بنسبة كبيرة، في حين نجد أن التأكيد بشكل

والتعرف إلى الحدود التي وضعها الإسلام للمحافظة على المال، والهدف (٣٦) «التعرف إلى سبل المحافظة على العقل»، فقد تم إغفال هذه الأهداف مع أنها تسعى إلى تزويد الطلبة بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تطبع سلوكهم في حياتهم وعلاقاتهم مع أنفسهم ومجتمعهم، ويكتسبون من خلالها القدرة على تقويم ما يصير لهم من مشكلات ومعالجتها في ضوء معرفتهم الدينية المتعمقة والمستندة إلى أوثق البراهين والأدلة المستندة إلى الأسلوب العلمي في التفكير عند حل للمشكلات الدينية، وهذا يدعو إلى إعادة النظر في مدى شمولية مجال الأهداف؛ لأنها تساهم بشكل فعال في توجيه الطلبة نحو السلوك القويم، والتعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات والتعاون، وتكوين روح التعلق بالمجتمع والأمة.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (٣) يمكن ملاحظة عدم التكافؤ في توزيع التكرارات، ويظهر ذلك من حصول بعض الأهداف المتحققة على تكرارات عالية مثل الهدف (١٣) وحصل على (٢١) تكراراً، والهدف (٢٢) وحصل على (١٢) تكراراً والهدف (٢٦) وحصل على (١٠) تكرارات، والهدف (٤) وحصل على (٩) تكرارات، وقد يميز سبب هذا إلى إحساس مؤلفي الكتب بأهمية هذه الأهداف، بينما حصل الهدف رقم (٢) «توحيد الله تعالى بأفعاله» على (٣) تكرارات، والهدف (٦) «البراءة من أهواء الله

ونسبة (٠.٤٣) في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وحصول محور الأول وهو حفظ الدين على هذه النسبة العالية من التكرارات يأتي متماشياً مع هدف التربية الإسلامية الذي يسعى إلى تزويد الطالب بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تساعد في الالتزام بعبادة الله تعالى، وتحسن عليه إظهار الولاء لله سبحانه وتعالى - في صورة عملية من العبادات والطاعات والامتثال لأوامره واجتناب نواهيه وتوحيده - سبحانه وتعالى -، والدعوة إليه، في حين حصلت المحاور الأخرى وهي حفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل على مرتبة أدنى إذا ما قورنت بالمحور الأول وهو حفظ الدين، مع أن تلك المحاور لها الأهمية نفسها التي للمحور الأول، لذا فإن الأمر يحتاج إلى حث مؤلفي كتب الثقافة الإسلامية على إعطائها الاهتمام بما تستحقه.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتضح وجود عند من الأهداف التي لم تتحقق من خلال كتابي الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي وكتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وهو الهدف رقم (١٦) «التعرف إلى الرخص التي شرعها الله تعالى للمحافظة على النفس» والهدف (١٧) «التعرف إلى القصص وحكمته»، والهدف (١٩) «التعرف إلى حد الحرابة»، والهدف (٢١) «التعرف إلى حظم الإضرار بالنفس»، والهدف (٢٥) «الابتعاد عن الطرق غير المشروعة التي تنصر بالمعرض»، والهدف (٣٣)

الطلبة اليوم من مبادئ وقيم لا علاقة لها بالدين. كما أشارت النتائج إلى أن غالبية الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في تلك الكتب جاءت ضمنية وغير واضحة لبناء تنظيمي متدرج، مما يدل على عشوائية التخطيط عند إعداد الكتب في المرحلتين المذكورتين، وهي لا تشكل منظومة قيمة يرجى أن تحفز الطلبة إلى الوعي بها أو تبنيها.

الوصيات

بناءً على نتائج الدراسة السابقة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

أظهرت نتائج التحليل تدني الاهتمام ببعض مبادئ التسامح فيها، رغم أهميتها في غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلبة وتكوين سلوكيات إيجابية تسهم في نشر قيم الاعتدال والتسامح، لذلك يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بهذه المبادئ وتضمينها بشكل متوازن ومنظم ومخطط له.

— العمل على مراعاة التكامل والتوازن والشمول في تضمين الأهداف التي تحقق مبادئ حقوق الإنسان في كتب الثقافة الإسلامية.

— تضمين كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تبين حرمة السحر، والعلاقات الشاذة كالسحاق واللواط وغير ذلك وبيان مدى ضرر ذلك على المجتمعات الإسلامية، وبيان حرمة قراءة الفنجان وضرب الودع مما يضر بتوحيد الله تعالى، وتضمن

تعالى، على تكرارين اثنين، وحصل الهدف (٩) التعرف إلى عقوبة المرتد عن الدين؛ على تكرارين اثنين أيضاً، وحصل الهدف (١٥) التعرف إلى الحلال الطيب الذي أباحه الله تعالى للمحافظة على النفس، على تكرار واحد، والهدف (٢٨) التعرف إلى الآثار السلبية للطرق غير المشروعة في العلاقات الجنسية؛ على تكرارين اثنين، وحصل الهدف (٢٩) التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق الحدود؛ على تكرار واحد، وحصل الهدف (٣٤) التعرف إلى الآثار السلبية للكسب غير المشروع؛ على تكرار واحد، وحصل الهدف (٣٥) التعرف إلى الآثار الإيجابية للكسب المشروع؛ على تكرار واحد، وحصل الهدف (٤١) الحرص على طلب العلم النافع؛ على تكرار واحد، وهذا يدل على أن مؤلفي الكتاب لم يعمروا اهتماماً جاداً بتنمية للمشاعر الوجدانية، إذ إنها لم تهتم بشرح أهمية البراءة من أعداء الله تعالى، وما هي أفعال الرسول — صلى الله عليه وسلم — تجاه ذلك ليقندي بها الطالب؛ ولذلك كان من القروض في الكتاب أن لا يقف عند حد تكوين القناعات الفعلية فحسب، بل لابد معها من الحماسة العاطفية، وأن تعمق لدى الطالب الوعي بالمعينة الإسلامية وخاصة الإيمان المطلق بتوحيد الربوبية وما يقوم به الدين الحنيف من إنشاء مجتمعات لا مجال للجريمة فيها ويسودها الأمن والطمأنينة وتخلو من السحر والشعوذة وقراءة الفتنجان ولبس الأساور والبحث عن الأبراج وغير ذلك، مما هو منتشر بين

ابن عرفة، أبو عبد الله محمد. شرح حدود ابن عرفة.
المملكة المغربية: وزارة الأوقاف والشؤون
الإسلامية، مطبعة فضالة، ١٩٩٢م.

ابن منظور، محمد بن مكرم. لسان العرب. بيروت: دار
صادر، ١٩٩٧م.

أبو ربيعة، فاجد محمد. الحدود في الفقه الإسلامي.
الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،
١٩٩٢م.

أبو لطيفة، والد فهوري شهادة. القيم التضمنة في كتب
التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن.
رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

الأشقر، عمر بن سليمان بن عبد الله. الواضح في
شرح قانون الأحوال الشخصية الأردني.
الأردن: دار التفاسير، ٢٠٠١م.

الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن. شرح المنهاج
للبيضاوي في علم الأصول. الرياض: مكتبة
الرشاد، ١٩٨٩م.

البخاري، محمد بن إسماعيل. الجامع الصحيح، المطبوع
مع فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت:
دار الفكر، دت.

البوسهدي، قيس. تقويم كتب التربية الإسلامية
بالمحلة الثانية بسلطنة عمان في ضوء القضايا
الماضرة. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة
السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

كتب الثقافة الإسلامية الإحصائيات التي تبين ضرور
المخدرات وتعاطيها والتقارير الطبية التي تبين ضرور
ذلك بهدف تكوين رغبة في الاعتقاد لدى الطلبة
للاهتمام عن مثل هذه الأعمال.

— تضمين كتب التربية الإسلامية الصور التي
توضح نهاية المصائب بالأمراض الخطيرة كالإيدز وغير
ذلك.

— إجراء دراسات مماثلة ومكملة لهذه الدراسة
تتمكن نتائجها من تعزيز مواطن القوة في مناهج التربية
الإسلامية وكتبها وعلاج مواطن الخلل.

— وجود إستراتيجية وطنية في المجال الوقائي في
معالجة الخلل والطرف والعلاقات الشاذة بين الطلاب،
وبين الطلاب والطالبات تسهم فيها كل المؤسسات
الوطنية.

— إجراء دراسات مستقبلية عن القيم السائدة
عند معلمي التربية الإسلامية.

المراجع

ابن الأثير، محمد الدين المبارك بن محمد الجزري. النهاية
في غريب الحديث والأثر. بيروت: المكتبة
العلمية، ١٩٧٩م.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحلیم بن عبد السلام. مجموع
الفتاوى. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، دت.

ابن حبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. المسند. بيروت:
المكتب الإسلامي، دت.

- القرطبي، أبو عيسى محمد بن عيسى. الجامع الصحيح. موسوعة الحديث الشريف، الكتب التسعة، برامج صخر للكمبيوتر.
- جور، عصام. القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية: عمان، ١٩٩٥م.
- الجبوري، حسين عسلى. عوارض الأهلية. مكة المكرمة: منشورات مركز البحوث الإسلامية، ١٩٨٨م.
- جوازي، ناجي. تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، ١٩٩٣م.
- الجرجاني، الشريف علي بن محمد. التترغبات. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٤م.
- جولسان، ذوالنور. السكك الماطفي. ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت: منشورات عالم المعرفة، ١٩٩٨م.
- حارث، سعيد عبد الله. تفسير للنماذج التعليمية العربية وأثره على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع. منشور على الموقع: <http://www.edu.net.gov.sa/vb/infotvnews/index> (2006)
- حجازي، مصطفى. الأحداث الجائحة. لبنان: دن، ١٩٩٥م.
- الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر. مختار الصحاح. القاهرة: دار الحديث، ١٩٨٠م.
- الزاهم، محمد بن عبد الله. آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة. القاهرة: دار للنشر، ١٩٩٢م.
- السكي، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي. جمع الجوامع مع شرح المحلى وحاشية البناني. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٢م.
- الشاطبي، أبو إسحاق إيوهم بن موسى. الموافقات. السعودية: دار ابن خنبل للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.
- الشاطبي، إيوهم محمد. التربية الإسلامية وطرق تدريسيها. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤م.
- شابي، محمد مصطفى. أصول الفقه الإسلامي. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م.
- شناق، عبد الحفيظ محمد حمد. ظاهرة جناح الأحداث في الأردن، دم: دن، ٢٠٠١م.
- ضمورية، عثمان بن حمزة. أثر العقيدة الإسلامية في انخفاض الجريمة. جدة: دار الأمل، ١٩٩٢م.
- الطولي، سليمان بن عبد القوي. شرح مختصر الروضة. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٠م.
- الظاهر، حسن، والطيب، أحمد، والبدوي، حسن والفسال، خليفة. بحوث في الثقافة الإسلامية. مصر: دار الحكمة، ١٩٩٣م.
- عاشور، محمد طاهر. تفسير التحرير والتحرير. تونس: الفار التونسية، ١٩٨٤م.

- العالم، يوسف. المقاصد العامة للشريعة الإسلامية. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٩٩٤م.
- العلوي، يوسف محمد. تقويم مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي بدولة البحرين في ضوء أهداف المرحلة ومدى ملائحته لحل مشكلات الطلاب. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة طنطا، ١٩٨٨م.
- _____، تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر، ٢٠٠١م.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد. أثر استغلال استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم. رسالة ماجستير. كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠١م.
- هوز، حمد هبله. «تقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمصر في ضوء تصورها الطلاب بالقضايا المعاصرة وتحسينهم من التيارات الفكرية المتطرفة». المؤتمر العلمي الخامس لجمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، نحو تعليم ثانوي أفضل، القاهرة: الجامعة العمالية، ١٩٩٣م.
- القرائي، أبو حامد بن محمد. المستصفى في علم الأصول. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.
- خلوش، أحمد. الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها. القاهرة: دار الكتاب المصري، ١٩٨٦م.
- الفروزي آبادي، محمد بن يعقوب. القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.
- قاسم، محمد جمابر. «معالجة منهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة لمفاهيم التطرف والتعصب والإرهاب». الدعوة العالمية، مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحدي والتأفاق. نظمها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. الجزء (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣٥-١٣٧.
- القرائي، أحمد بن إدريس. شرح تنقيح النصوص في اختصار المحصول في الأصول. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٣م.
- الكتوري، لطيفة وملوك، بدر. الأصول الدينية. دم: دن، ٢٠٠٨م.
- مجلس العربية والتعليم. قانون التربية والتعليم. رقم (٣) لسنة (١٩٩٤م)، الأردن.
- مديرية الأمن العام. الأردن: الإحصائيات الجنائية، ٢٠٠٥م.

الثقافة الإسلامية وطرائق تدريسها، الأردن:

جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣م.

البوي، محمد محمد. مقاصد الشريعة الإسلامية

وعلاقتها بالأدلة الشرعية. الرياض: دار

الهجرة، ١٩٩٨م.

Wright, Burton & John P. Weiss. *Social Problems*.

First- Edition, Canada - Little, Brown &

Company Limited, Library of Congress

Catalog Card No. 79-88192, 1980

مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم

القشيري. صحيح مسلم. بيروت: دار الفكر،

د.ت.

مؤتمن، منى والأطروش، هشام. تقرير حول مشاركة

الأردن في المؤتمر الدولي للتربية. رسالة المعلم،

المجلد ٤١، العدد (١)، (٢٠٠٢م)، ص ٤٥ -

٤٧.

المعالي، إبراهيم، وعبد الله وصالح عبد الرحمن.

An Evaluation of the Secondary Phase Islamic Culture Text Materials in Jordan in the light of the Aims that Achieve the Five Necessities

Omar Salim Muhammad Al-Khatib

Assistant Professor - Teacher of Curriculum and Teaching Islamic Education,

University of Al-Husseini Bin Talal

Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, University of Al-Husseini Bin Talal p.o box: 20

E - mail: Omar58khatib@yahoo.com

(Received 29/4/1431H, accepted for publication 28/1/1432H.)

Key Words: Five necessities, Preserving the Faith, Preserving the life, Preserving the honor, Preserving the money, Preserving the mind.

Abstract. This study aims at providing an evaluation of the achievement of the secondary phase Islamic Culture text materials of the five basic necessities: preserving the faith, life, money, honor and mind. In order to do so, an attempt has been made to answer two major questions.

What are the five basic necessities that must be available in the Islamic Culture text materials?

To what extent do the currently used text materials provide the means to achieve these necessities?

The study sample consists of the Islamic Culture text materials taught at the secondary level in Jordan in the academic year 2010/2011. To this end, the researcher has developed a questionnaire which consists of five themes and thirty two items. Consistency and accuracy have been verified.

Results reveal a high ratio of the Islamic Culture text materials' concern with the first theme, preserving the faith. However, the ratio of the concern with other themes (preserving life, money, honor and mind) is very low. In light of these results, the researcher recommends that:

Further attention should be paid to the objectives that enhance moderate and forgiveness values, and human rights in all these text materials.

Islamic Culture text materials should clearly state the prohibition on all kinds of magic and immoral behaviors, including homosexuality.

Further research should be conducted so as to examine the areas of strengths and weaknesses in the Islamic Culture text materials. The researcher also suggests that there should be a national strategy to fight all means of extremism in all national institutions countrywide.

تطبيق نموذج بايبي «Bybee» البنائي لتصويب التصورات الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود

عبد الحافظ محمد جابر سلامة

أستاذ تكنولوجيا التعليم بكلية العلوم التربوية، رئيس قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة الشرق الأوسط

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٢٨٣ الرمز ١١٢٨١

E-mail: hh256@live.com

(قدم للنشر في ١٧/٦/١٤٣١هـ وقبل للنشر في ١٧/٦/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: نموذج بايبي، تكنولوجيا التعليم، المفاهيم الخاطئة.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص التصورات الخاطئة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن بعض المفاهيم ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم، وإمكانية تصويبها من خلال نموذج بايبي البنائي، وتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وبناء اختبار تشخيص التصورات البديلة، وبناء اختبار التغير للمفاهيم كالتقنيات لتطبيق هذه الأبحاث. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من المستوى السابع وهم الطلاب الذين انتهوا من دراسة جميع المقررات التي يقدمها قسم تكنولوجيا التعليم بكلية المعلمين. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة تكرار كثير من التصورات الخاطئة تزيد عن (٧٠٪) من مجموع إجابات الطلاب، كما أشارت النتائج إلى فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتقوفاً على الطريقة التقليدية في تصويب التصورات الخاطئة لدى الطلاب، وإكمالهم التزم الصحيح للمفاهيم تكنولوجيا التعليم. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة الاهتمام ببناء اللغة، ودلالة الألفاظ في الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وتصميم الرسوم الخطية لترجمة المحتوى اللغوي على أسس علمية، وتمثيل أساليب التدريس في ضوء المدخل البنائي للتعليم، وإجراء المزيد من الدراسات لتشخيص المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى طلبة الجامعات في مجال تكنولوجيا التعليم.

المقدمة والإحساس بالمشكلة

مخرجات العملية التعليمية، قائمة في عالمنا العربي. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلم في بداية عمله بالتدريس قد يواجه صعوبات عديدة في تقديم المادة العلمية، وتيسيرها للطلاب، وهذا راجع إلى مدى قدرته على التغلب على

يعتبر إعداده المعلم من الجالات المهمة للنهوض بالتربية، حيث يتحمل العبء الأكبر في تسهيل عملية التعلم. ولعلّ الشكوى من تدني مستوى المعلمين، وبالتالي انخفاض

هذه الصعوبات من خلال خبراته الشخصية، وسنوات عمله في التدريس، ومعرفة بتوظيف ما استجد في مجال تكنولوجيا التعليم في تدريسه بطريقة سليمة فاعلة، وهذا التوظيف قد لا يتأتى إذا كانت مفاهيمه عن هذه التقنيات خاطئة بالأساس.

وقد ازداد الاهتمام مؤخرًا بالبنية للمعرفة للمتعلم، وما تتضمنه هذه البنية من مفاهيم خطأ أو تصورات بديلة عن بعض المفاهيم قبل تعلمه لها. وقد يصعب تعلم الطلاب في مختلف المراحل التعليمية للمفاهيم بعض الصعوبات الناتجة من تجاهل المعلمين للمفاهيم الخطأ، أو التصورات البديلة التي يمتلكونها قبل دراستهم لهذه المفاهيم.

وفي مستوى الدراسة الجامعية، وخاصة داخل كليات إعداد المعلمين، أصبح هناك نحو يواجه أعضاء هيئة التدريس في أقسام تكنولوجيا التعليم يمثل في تصويب المفاهيم الخطأ الموجودة في بنية الطلاب المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم، إضافة إلى تعليمهم المفاهيم الجنبيلة، فأصبح التحدي مزدوجاً. ونظراً لأهمية تعديل المفاهيم والتصورات البديلة الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود في مجال تكنولوجيا التعليم، فقد جاء هذا النموذج المقترح لتفسيرها اعتماداً على افتراضات النظرية البنائية في التعلم.

مشكلة الدراسة

من خلال تدريس الباحث لأربعة مقررات في

مجال تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود لمدة سنوات، فقد لاحظ استخدام الطلاب لمفاهيم خاطئة في هذا المجال، ومفاهيم أخرى بديلة، مما حدا به إلى حصر عدد من هذه المفاهيم وتصنيفها إلى مفاهيم خاطئة وأخرى بديلة سعياً لاقتراح خطة لتصويب هذه المفاهيم، وتم اقتراح نموذج قائم على الافتراضات النظرية البنائية يوصفها نظرية في التعلم للمعري، والقائمة على الافتراضات التالية:

- التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة قصصية التوجه.
- تنهياً للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقة.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى.
- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكتيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

(عبد السلام، ٢٠٠٥)

من هنا تظهر أهمية إيلاء اهتمام كبير للنظرية البنائية في التدريس. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية معالجة التصورات البديلة والخاطئة لدى الطلاب في مختلف المواد الدراسية. (دي باز ويواهنه، ٢٠٠٨)، (جابر، ٢٠٠٤)، (2003،

مقررات: «تكنولوجيا التعليم»، واستخدام الأجهزة التعليمية، وإنتاج الوسائل التعليمية».

٣- تجريب النموذج المقترح، وتحميد فاعليته في تصويب التصورات أو المفاهيم الخاطئة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات التالية:

١- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام تقنيات التعلم بالجامعات إلى أهمية التركيز على التصورات الخاطئة لدى الطلاب في مجال تكنولوجيا التعليم، وتصويب هذه الأخطاء باستخدام النموذج المقترح.

٢- قد تساعد نتائج هذه الدراسة مؤلفي كتب تكنولوجيا التعليم عند اختيار المحتوى وتنظيمه في الاستفادة من التصورات التي تم تحييدها، وتجاوزها في هذه المؤلفات.

٣- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى الأساليب التدريسية المناسبة في ضوء الافتراضات النظرية البنائية، لتعديل أو علاج التصورات الخاطئة لدى طلاب الجامعات عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

حدود الدراسة

١. الحدود المكانية

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود بالملكة العربية السعودية عن

(Tsai)، (عبد السلام، ٢٠٠٥)، (Hewson & Hewson, 2003)

في ضوء ذلك يتضح مدى الحاجة لإجراء دراسة حول التصورات البديلة والخاطئة لدى الطلاب للمعلم حول بعض مفاهيم تكنولوجيا التعليم، وتشميخها، واقتراح خطة لمعالجتها، خاصة وأن هذا الموضوع لم تتناوله أي دراسة عربية - في حدود علم الباحث - مما يزيد من أهميتها.

أسئلة الدراسة

١- ما التصورات الخاطئة الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟

٢- ما فاعلية استخدام نموذج التدريس المقترح في ضوء افتراضات النظرية البنائية في تصويب التصورات الخاطئة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تشخيص التصورات أو المفاهيم الخاطئة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

٢- تصميم نموذج التدريس المقترح وفقاً لافتراضات النظرية البنائية يمكن استخدامه في تصويب التصورات الخاطئة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم في

يدرسون مقررات تكنولوجيا التعليم.

٢. الحدود الزمنية

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ الموافق ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م.

٣. الحدود الموضوعية

انحصرت الدراسة على مفاهيم تكنولوجيا التعليم التي تضمنتها مقررات تكنولوجيا التعليم الثلاثة، (تكنولوجيا التعليم، وإنتاج الوسائل التعليمية، واستخدام الأجهزة التعليمية)، وتطبيق النموذج المقترح في ضوء أفكار النظرية البنائية.

مصطلحات الدراسة

٩. التصور الخطأ

مفهوم شخصي يكونه الطالب من خلال خبراته الشخصية، وتصوراته الذاتية، ولا يتفق مع المعرفة المقبولة، من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، ولم الكشف عنه في هذه الدراسة من خلال خبرة الباحث، ومن خلال المقابلات الشخصية مع الطلاب.

٢. النموذج البنائي المقترح

يعرف النموذج التدريسي أكاديمياً بأنه: نسق تطبيقي لنظريات التعلم والتدريس، أو غنطط إرشادي توجيهي لعملية تنفيذ أنشطة التعلم في داخل حجرة الدرس أو خارجها، وتسهيل التعلم في ضوء الفرضيات النظرية البنائية لتحقيق الأهداف المرجوة. (عبد السلام، ٢٠٠٥، ١١).

وعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين، وتحدث بالنظام وتسلسل، ويكون الطالب فيها نشطاً فاعلاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوراته بنفسه، وتصويرها وتطويرها عن المفاهيم المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، وتراعي شروط إحداث التغيير المفاهيمي.

٣. الظهور المفاهيمي

عملية ديناميكية يتم من خلالها تعديل التصورات الخطأ والبديلة الموجودة في بئس الطلاب المعرفية لتصبح متوافقة مع التصورات المقبولة علمياً. وقد تمّ قياسه في هذه الدراسة من خلال أداء الطلاب على الاختبار المفاهيمي المعد. (عبد السلام، ٢٠٠٥)

الإطار النظري والدراسات السابقة

من وجهة نظر أصحاب النظرية البنائية لعملية التعلم، فإن المتعلمين يبنون معارفهم الخاصة بأنفسهم، مستخدمين في ذلك المعارف الموجودة لديهم بالفعل، وللك يرون العالم بالطرق المقبولة لهم، وذات الفائدة من وجهة نظرهم. وخلال عملية بناء هذه المعارف، وتأثراً بالخبرات الاجتماعية والعلمية السابقة، يكون المتعلمون أنماطاً من المعتقدات تظهر في شكل تصورات بديلة لبعض المفاهيم العلمية، وتختلف هذه التصورات في الغالب بشكل واضح عن الرؤى المتعارف عليها علمياً لتلك المفاهيم، إضافة إلى أن هذه

١ - التعرف في البدء على التصورات الخاطئة

لدى الطلاب في المجال.

٢ - يمكن للمتعلم تفسير تصورات الخاطئة عن مفهوم معين في حال قلّمت له أسباب قوية لعمل ذلك.

٣ - عرض نماذج بديلة للموقف التعليمي حتى يصبح ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

٤ - العمليات السابقة تتطلب أموراً عقلية وأخرى وجدانية، من هنا على المدرس تشجيع المتعلم الصحيح، وتعديل الخطأ.

٥ - من الصعب التنبؤ بطبيعة مخرجات التعلم لأن المتعلم يفسّر الخبرات الجديدة في ضوء تصوراته السابقة.

٦ - للتغلب على نشاط أساسي في التدريس لإحداث التعديل المطلوب في التصورات الخاطئة.

وجاءت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات الحديثة لتلغي الفكرة التقليدية السائدة التي تفترض أن عقل الطفل عند دخوله للمدرسة صفحة بيضاء يمكن تشكيلها كما يريد المعلم والمدرسة. وقد أثبتت هذه الدراسات أن الطلاب يأتون إلى المدرسة ولديهم أفكارهم الخاصة بهم، ويرى برونر (Bruner) أن كل شخص له طريقته الخاصة في رؤية العالم، وله تفسيره الخاص لهذه الرؤية (أبر جلالة وعلميات، ٢٠٠٤).

ويشير الأدب التربوي إلى أن غرفة الصف تستقبل الطلاب وهم يحملون في أذهانهم العديد من المفاهيم التي لا تتفق مع المعرفة العملية المقبولة.

التصورات الخاطئة شبه ثابتة، وتقاوم التغيير بشدة، ولا تستجيب للتدريس التقليدي. (كتيل، ٢٠٠٣، ٨). ويُفسّر درايف (Driver, 1989) وأصحاب النظرية البنائية تكون هذه التصورات في أن لدى الطلاب بناءً من المعرفة يمكن أن يؤثر في موقف التعلم، وأن ما يتعلمه الطالب من أنشطة بما في ذلك الكتابة والمحادثة والقراءة أو نشاط تطبيقي، يعتمد على ما لديه من معارف سابقة، وعليه فالتعلم يتضمن تفاعلاً بين ما يوجد في أذهان الطلاب والخبرات التي يمرون بها في التعلم الجديد. فإذا طُلّبت تلك الخبرات توقعات الطلاب، يكون المطلوب إحداث تعديل طفيف في معارفهم السابقة، وإذا كانت الخبرات جديدة تماماً، فقد يحتاج الطلاب إلى تعديل في بنيتهم المعرفية السابقة، أي تعديل تصوراتهم البديلة.

وفي ضوء هذه النظرة، فإن عضوية التدريس يواجه صعوبة كبيرة عندما يجد طلابه يقتنعون بتصورات قوية بديلة عن مفاهيم المجال، مما يجعل تعديلها إلى تصورات علمية صحيحة أمراً غير يسير، فالتصورات البديلة قد تستغرق وقتاً طويلاً، و جهداً كبيراً، وأسلوباً غير تقليدي حتى يتم تنظيمها في عالم الخبرة الخاص بالمتعلم.

وقد اقترح هاريسون (Harrison, et al 1999) ودرايف (Driver, 1997) أفكاراً واضحة للمدرس تمكنه من تعديل تصورات الطلاب الخاطئة، تتمثل فيما يلي:

وطالبة تم اختبرهم عشوائياً، وقسمت إلى مجموعتين: ضابطة طبقت الطريقة التقليدية وأخرى تجريبية خضعت للمعالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة خرائط المفاهيم الخلاقية. أما دراسة شي (She, 2004) فقد هدفت إلى معرفة أثر طريقة نموذج التعليم ثنائي الموقف (DSLM) الجدلري للمفاهيم البديلة لدى الطلبة. وأظهرت النتائج أن النموذج المستخدم له قدرة عالية في تفسير المفاهيم البديلة في تعلم الانتقال الحراري.

ومن الدراسات الأجنبية ما قام به تسلي (Tasli, 2003) من دراسة أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلاقية في التغيير المفاهيمي في تعلم الدوائر الكهربائية البسيطة. وأظهرت النتائج نجاح هذه الطريقة وقدرتها على إحداث التغيير المفاهيمي لدى الطلبة. وفي سلطنة عُمان أجرى أمبوسعيد (2004) دراسة هدفت إلى حصر الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود شحوع في الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة في الوحدة التي درسوها بنسبة تراوحت بين (١٨ - ٤٧٪).

وفي دبي أجرى السيد (2002) دراسة هدفت إلى تشخيص ورصد أكثر التصورات البديلة لمفاهيم وحدة (المادة) ظهوراً لدى الدراسات بمركز الانتساب

(صبارني والخطيب، ١٩٩٤، برهم، ١٩٩٣، الشمران، ٢٠٠٠).

ونظراً لأهمية تحليل التصورات البديلة لدى الطلاب في كافة مراحل التعليم والتي تعمق تعلمهم للمفاهيم الجديدة، فقد اقترح عدد من الباحثين والتربويين المهتمين كل في مجال تخصصه استراتيجيات ونماذج لتغييرها، منها ما اعتمد على بعض التقنيات الحديثة (يوسف، 2002)، و(السيد، 2002)، ومنها ما اعتمد فكرة الخلاف المفاهيمي (دي باز ويواحه، 2008)، ومنها ما اعتمد نموذجاً بنائياً، (عبد السلام، 2005)، وهذا ما اعتمدته الباحثة في هذه الدراسة.

ومن خلال اطلاع الباحث ومراجعتها للدراسات والأطروحات والمراجع العربية والأجنبية، وقواعد البيانات، والمواقع على شبكة الانترنت، وجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الخطأ المفاهيمي، لا سيما في مجال النظرية العملية، باستخدام استراتيجيات مختلفة وفي الوقت ذاته وجد نقصاً في الدراسات الأجنبية حول الخطأ المفاهيمي في مجال تكنولوجيا التعليم، ولم يعثر على أي دراسة عربية في حدود علمه تناولت مجال تكنولوجيا التعليم.

ومن هذه الدراسات ما قام به دي باز ويواحه (2008) من دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلاقية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم، لطلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن. وقد تكونت العينة من (١٥٤) طالباً

في تصويب الأخطاء إبراهيم (٢٠٠٧) الذي أجرى دراسة هدفت إلى حصر التصورات الخاطئة في قوانين نيوتن للحركة لدى شعبة الرياضيات بكلية التربية/ جامعة حلوان، والتعرف على مدى فاعلية النموذج البنائي في تصويب التصورات الخاطئة. وأسفرت الدراسة عن حصر (٧) أخطاء في قوانين نيوتن للحركة، كما أكدت الدراسة فاعلية النموذج البنائي في تصويب الأخطاء التي تم حصرها.

وفي ورقة عمل قدمها جالوي (Galloway, 2003) حول المفاهيم الخاطئة الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم حصر (١٥) مفهوماً حديثاً خاطئاً في هذا المجال، وأشار إلى أن هذه المفاهيم كانت نتيجة لتوظيف تكنولوجيا الحاسب في العملية التعليمية، مؤكداً على دور التدريب للمعلمين في تلافي هذه المفاهيم الخاطئة. أما وليام (William et al, 1999) فأشار إلى وجود خلط واضح بين مفهومي تكنولوجيا التربية (Educational Technology)، والتكنولوجيا في التعليم (Technology in Education)، لدى مديري المدارس، والمتخصصين في تطوير المناهج الدراسية، ويلقى باللائمة في هذا الخلط على إدارة التعليم في جميع أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأكد أن هذا سيؤدي إلى إرباك في استخدام التكنولوجيا في التعليم، وإلى مزيد من المفاهيم الخاطئة في هذا المجال.

ويسجل الباحث في نهاية هذا الاستعراض النظري ما يلي :

الموجه في دبي، والتعرف على مدى فاعلية استخدام أسطوانات الليزر المنحمة في تصويب هذه التصورات. وأظهرت النتائج وجود تصورات بديلة في وحدة (المادة) لدى الدراسات بنسب تراوحت بين (٣ - ٦١)٪، كما أظهرت الدراسة نجاح طريقة أقراص الليزر المنحمة في تعديل هذه التصورات. وفي كفر الشيخ بجمهورية مصر العربية أجرى قنديل (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تشخيص التصورات البديلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية، وبيان أثر التدريس بمساعدة خرائط التعارض في تعديل هذه التصورات. وأظهرت النتائج أن نسبة تكرار كثير من التصورات البديلة تراوحت بين (١٥ - ٣٥)٪، كما أظهرت الدراسة نجاح طريقة خرائط التعارض في تعديل هذه التصورات البديلة. ومن الدراسات التي استخضمت النموذج البنائي في التعليم ما قام به عيد السلام (٢٠٠٥) من دراسة هدفت إلى تشخيص التصورات الخاطئة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة بمحاضرة طلباً بمصر، وتجريب النموذج التدريسي البنائي وتحديد فاعليته في تصويب التصورات الخاطئة. وتكونت العينة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة، قسمت على مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية. وأسفرت الدراسة عن حصر المفاهيم الخاطئة في الطاقة في مادة العلوم، وأكدت فاعلية النموذج البنائي المقترح وتفوقه على الطريقة التقليدية. وعمن استخدم النموذج البنائي

يهدف استخراج المفاهيم الأساسية فيها.
ب/ صياغة (١٥) سؤالاً من النوع المفتوح،
يُطلب فيه من الطالب كتابة أكبر عدد ممكن من
الإجابات؛ لأن ذلك يؤثر إيجاباً في إظهار التصورات
البديلة؛ نظراً لاختلاف تفسيرات الطلاب للسؤال
الواحد.

ج/ مراجعة أسئلة الاختبار أكثر من مرة للتأكد
من صدق تمثيله للمفاهيم الأساسية في مقررات
تكنولوجيا التعليم.

د/ عرض الاختبار على (٧) سبعة من
المتخصصين في تكنولوجيا التعليم في كلية المعلمين
تفاوت درجاتهم العلمية بين أستاذ مساعد وأستاذ
مشارك للحكم على مدى تمثيل الأسئلة لمحتوى مقررات
تكنولوجيا التعليم، واعتبر موافقة المحكمين على صياغة
الأسئلة دليلاً على صدق الاختبار الظاهري.

هـ/ تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة
النصفية للاختبار، وتطبيقه على هيئة استطلاعية غير
هيئة الدراسة مكونة من (٣٨) طالباً، واستخدمت معادلة
كرونيخ ألفا لحساب معامل الاتساق الداخلي الذي بلغ
(٠.٨٧). واعتبر هذا المعامل صالحاً لإجراء الدراسة.

٢ - تطبيق الاختبار التشخيصي على هيئة
الدراسة.

٣ - تصحيح الاختبار التشخيصي بحيث ترصد
كل إجابة خاطئة عن السؤال الواحد باعتبارها تصوراً
بخيلاً، وفي حالة وجود إجابة صحيحة بين إجابات

١. لم يجد الباحث دراسة عربية للتصورات
البديلة أو الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم - في
حدود علمه - مما يعطي أهمية كبيرة لهذه الدراسة.
٢. ندرة الدراسات - في حدود علم الباحث -
التي استخدمت نموذج التدريس البنائي لتصويب
التصورات البديلة، (عبد السلام، ٢٠٠٥)
ولإبراهيم، ٢٠٠٧)؛ مما يعطي هذه الدراسة أهمية.

٣. تم استخدام طرق متعددة لتصويب التصورات
البديلة مثل: التقنيات الحديثة، وخرائط العنقود.

٤. استخدم الإحصاء الوصفي في معظم
الدراسات السابقة لتشخيص الأخطاء البديلة.

٥. استخدمت بعض الطرق لتشخيص الأخطاء
البديلة مثل: المقابلة، والاختبارات المفتوحة.

٦. معظم الدراسات التي تناولت التصورات
البديلة ركزت على مقررات علمية وفي المراحل
الدراسية في التعليم العام.

٧. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء
الأدوات، والمنهجية.

إجراءات البحث

اتباع الباحث الإجراءات التالية لتحقيق أهداف
البحث في الدراسة التشخيصية والتجريبية:

١ - بناء اختبار تشخيصي التصورات البديلة من
خلال:

أ/ الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليل
محتوى مقررات تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية المعلمين

نموذج بايبي (Bybee Model) في تصويب أنماط الفهم الخطأ والتي يمكن إثباتها فيما يلي:

أ/ مرحلة تشخيص أنماط الفهم الخطأ، وتم توضيحها.

ب/ مرحلة إثارة المفاهيم لدى الطلاب من خلال الأنشطة المعدة لذلك.

ج/ مرحلة الانتهاء، من خلال توجيه بعض الأسئلة التي تثير انتباه الطلاب نحو المفاهيم التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظاتهم واستنتاجاتهم عن الأنشطة التي تم إجراؤها في المرحلة السابقة.

د/ مرحلة التوليد، وقد تم استخدام العروض العملية، والرسوم التوضيحية لتسهيل توليد العلاقات بين المفاهيم الصحيحة (الجديدة)، وخبراتهم السابقة.

هـ/ مرحلة التطبيق أو ما تسمى ما بعد المعرفة، وهي التي يتم فيها استخدام مهارات الطلاب في تطبيق المفاهيم الجديدة التي تعلموها.

مجمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذين يدرسون مقررات تكنولوجيا التعليم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وعددهم حسب السجلات الرسمية لشؤون الطلاب (١٥٧) طالباً أما العينة فقد تم اختيارها عشوائياً وقسمت إلى مجموعتين (إحداهما مضابطة درست بالطريقة التقليدية وعددها (٣٥) طالباً،

الطالب عن سؤال معين، فلا ترصد إجابته خاطئة عن السؤال ذاته.

٤ - بناء اختبار التغير المفاهيمي وفق الخطوات التالية:

٥ - كتابة (١٠) أسئلة من نوع الاختيار متعدد تدور حول المفاهيم التي يقيسها الاختبار التشخيصي، بحيث اهتمت أكثر الإجابات الخاطئة تكراراً عن كل سؤال في الاختبار التشخيصي بدائل للإجابة الصحيحة، مع وضع أربع إجابات لكل سؤال إحداها صحيحة.

أ/ التأكد من غثيل الأسئلة للتصورات البديلة.

٦ - التأكد من صدق الاختيار الظاهري بعرضه على المحكمين أنفسهم اللذين حكموا الاختبار التشخيصي، واعتبر إجماع المحكمين على قرارات الاختبار صدقاً ظاهرياً للاختيار، وصلاحيته لإجراء الدراسة.

٧ - التأكد من ثبات الاختيار بالطريقة النصفية، وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) طالباً، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠,٨٩).

٨ - بناء نموذج التدريس البنائي المقترح، والتأكد من صلاحية بعرضه على (٥) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، و(٥) من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وعن لهم اهتمامات بتصميم التعليم. وقد سار بناء النموذج وفق خطوات

وأخرى تجريبية درست بالنموذج الباكي المقترح وعددها (٣٥) طالباً.

المنهج المستخدم

تم استخدام المنهج الوصفي في استقصاء وجمع المفاهيم البديلة، إضافة إلى المنهج التجريبي في بيان أثر استخدام النموذج الباكي المقترح.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

أ/ الإحصاء الوصفي من متوسطات حسابية ونسب مئوية.

ب/ اختبار (t) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: نص السؤال الأول على : وما

التصورات الخطأ الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين

بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية

التالية : «لا توجد تصورات خطأ تزيد نسبة تكرار كل

منها عن (١٠٪) لدى طلاب كلية المعلمين في مفاهيم

تكنولوجيا التعليم».

ويوضح الجدول رقم (١) النسب المئوية لتكرارات

التصورات الخطأ التي وردت في إجابات مجموعة

الدراسة الشخصية، والتي يزيد تكرار كل منها عن

(١٠٪).

الجدول رقم (١). النسب المئوية لتكرارات التصورات الخطأ التي تزيد عن (١٠٪) لدى هيئة الدراسة.

٢	التفسير	تكرار التصورات الخطأ التي تزيد عن (١٠٪)	النسب المئوية لتكرار التصورات البديلة
١	تكنولوجيا التعليم	٣	٤١٧٪
٢	تقنيات التعليم	٣	٥١٪
٣	تكنولوجيا التربية	٥	٦٦٪
٤	التربية التكنولوجية	١	٦١٪
٥	تكنولوجيا المعلومات	٤	٧١٪
٦	وسائل التعليم	١	٥٥٪
٧	الكتاب الإلكتروني	١	٥٤٪
٨	وسائل الإيضاح	٣	٥١٪
٩	السماعات	١	٧٦٪
١٠	الشرائح	١	٦٦٪
١١	العلم عن بعد	٣	٥٨٪
١٢	المعلم نموذج	٥	٥٧٪
١٣	التعليم الإلكتروني	٥	٥٦٪
١٤	الواقع الافتراضي	٥	٦٤٪
١٥	الوسائط المتعددة	٤	٦٥٪

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

- ١- أن نسبة تكرار كثير من التصورات الخطأ تزيد عن (١٠٪) من مجموع إجابات الطلاب، وعليه يمكن رفض الفرضية الخاصة بالسؤال الأول، وتصحيح الفرضية المقبولة هي «يوجد تصورات خطأ تزيد نسبة تكرار كل منها عن (١٠٪) لدى طلاب كلية المعلمين في مفاهيم تكنولوجيا التعليم».
 - ٢- تراوحت النسب المئوية لتكرار التصورات البديلة التي تزيد عن (١٠٪) ما بين (٤٧٪) و(٧٦٪).
 - ٣- أكثر المفاهيم تكراراً لتصوره الخطأ هو (الشفافيات) حيث كان الخطأ بينه وبين (الشرائح)، يليه مفهوم (تكنولوجيا التربية) حيث كان الخطأ بينه وبين (التربية التكنولوجية) و(تكنولوجيا التعليم)، وبلغت نسبة تكراره (٦٦٪).
 - يلي مفهوم (الوسائط المتعددة) بنسبة (٦٥٪)، ثم (الواقع الافتراضي) بنسبة (٦٤٪)، ثم (الشرائح) بنسبة (٦٢٪)، وآخرها مفهوم (تكنولوجيا التعليم) بنسبة (٤٧٪).
 - ولقد يعود وجود التصورات الخاطئة للمفاهيم الواردة في الجدول رقم (١) إلى الأسباب التالية:
 - أ- معلومات غير صحيحة مأخوذة من البيئة، أو وسائل الإعلام أو الانترنت والتي تقتصر على مستوى سطحي غير متعمق في هذا المجال.
 - ب- عدم دراسة هذا المجال في مقرر متخصص في المرحلة الثانوية أو المتوسطة قبل دخول الطلاب
- ج - أساليب تدريس مقررات تكنولوجيا التعليم التقليدية.
- د - كثرة المفاهيم الواردة في هذا المجال.
- وتتفق هذه النتيجة مع جميع الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود تصورات بديلة في مفاهيم العلوم في مراحل دراسية مختلفة، كما تتفق مع الدراسات الأجنبية السابقة ذات العلاقة مع هذه الدراسة مثل دراسة وليام (William et al , 2001) ودراسة جالوي (Galloway, 2003)
- الإجابة عن السؤال الثاني: نص السؤال الثاني على: «ما فاعلية استخدام نموذج التدريس المقترح في ضوء افتراضات النظرية البنائية في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟»
- وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية التالية:
- ولا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بالنموذج البنائي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار التغير المفهومي في تكنولوجيا التعليم».
- وتم استخدام درجات اختبار التغير المفهومي قبل التطبيق وبعده لحساب الزيادة النسبية في المعرفة باستخدام المعادلة التالية:

الزيادة النسبية في المعرفة = الدرجة في التطبيق
 البعدي - الدرجة في التطبيق القبلي $\times 100$
 واستخدمت درجات الزيادة النسبية في المعرفة

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (٢) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين.

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F)
المجموعة التجريبية	٤٠٥	٢٢,٢	٣٤	—
المجموعة الضابطة	٣٧١	٢٥,١	—	٥٥٦,٠٧٩

٥٥ دالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠١).

يكون التدريس بالنسبة لهم قد ركز على ذكر التعريفات والأحطه والمواقف، وكان عليهم التوصل للمفاهيم الصحيحة بطريقة استقرائية، إلا أن ذلك لم يتحقق إلا بدرجة قليلة كما أظهرت النتائج. ويمكن تفسير ذلك بأن الطريقة التقليدية تهتم بالحفظ والتلقين أو بالتعلم قروب المدى، ولم تركز على للمعرفة السابقة لدى الطلاب أو التصورات الخاطئة ومحاولة تصويبها. كما أن الطريقة التقليدية قليلاً ما تهتم بالتعلم بعيد المدى أو التعلم ذي المعنى كما هو عند أوزويل.

وهذه النتيجة متفقة تماماً مع معظم الدراسات، (عيد السلام، ٢٠٠٥؛ إبراهيم، ٢٠٠٧؛ قنديل، ٢٠٠٣).

الوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما

يلي:

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتفوقه على الطريقة التقليدية في التدريس في تصويب التصورات الخطأ وتطويرها لدى الطلاب، وإكسابهم الفهم الصحيح لمفاهيم تكنولوجيا التعليم.

وقد يرجع هذا التفوق للمجموعة التجريبية إلى اهتمام عضو هيئة التدريس بتصريف التصورات الخطأ لدى الطلاب عند أيده في تدريس كل مفهوم من هذه المفاهيم، والاهتمام أيضاً بممارستهم السابقة وأخذها بعين الاعتبار واستبدالها أثناء التدريس، والعمل على تصويبها وتطويرها.

أما بالنسبة للطلاب في المجموعة الضابطة فقد

العلمية، ج ٧، ع (٣)، (٢٠٠٤م).
 يوهيم، أحمد. أثر استخدام الطريقة البنائية على إحداثات
 التفسير للمفاهيم لدى طلبة الصف الأول
 الثانوي العلمي لمفاهيم الأحماض والقواعد،
 والاحتفاظ بهذا التغير في المفهوم. رسالة ماجستير
 غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن،
 ١٩٩٣م.

جباري، رويدا. أثر طريقة التعليم باستخدام الحاسوب
 على إحداثات التغير المفهومي لدى طلبة الصف
 الثامن في موضوع الضوء في مبحث العلوم.
 رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،
 إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

دي باز، فيودوره ويواعة، علي خالد. وأثر استخدام
 خرائط المفاهيم الحلقية كأداة تعليمية في تغيير
 المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن
 الأساسي بالملكة الأردنية الهاشمية. المجلة
 التربوية، ج ٢٢، ع (٨٧)، (٢٠٠٨م).

السيد، يسري مصطفى (توظيف أسطوانات الليزر
 للمعدة (CD - ROMS) في إطار التعلم
 للوحداني وأثره في تعديل التصورات البديلة
 للمفاهيم العلمية والرضا عن الدراسة بمراكز
 الانتساب الموجهة. مجلة التربية العلمية، ج ٥، ع
 (٤)، (٢٠٠٢م).

الشرفان، حسام. التفسيرات الخطأ لظواهر طبيعية لدى
 طلبة الصف العاشر في ضوء المفهوم المعرفي

١ - الاهتمام بلغة اللغة، ودلالة الألفاظ في
 الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم.
 ٢ - الاهتمام بطبيعة تصورات الطلاب القبلية
 لمفاهيم تكنولوجيا التعليم، والذي يساعد في تصويب
 المفاهيم الخاطئة أو البديلة لديهم.
 ٣ - تعديل أساليب التدريس في مجال تكنولوجيا
 التعليم باستخدام نماذج بنائية مثل نموذج بلوم.
 ٤ - إجراء المزيد من الدراسات لتشخيص
 المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى طلبة الجامعات من
 الجنسين في مجال تكنولوجيا التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محسن أحمد. فعالية نموذج التعلم البنائي في
 تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات
 بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة. مجلة
 كلية التربية، جامعة بنها، ج ١٧، ع (٦٩)،
 (٢٠٠٧م).

أبو جلاله، صبحي وعليحات، محمد. أساليب التدريس
 العامة المعاصرة. ط ٣. الكويت: مكتبة المعارف
 للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

أبو سعدي، عبد الله بن حميس. والأخطاء للمفاهيمية في
 وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة
 الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام
 بمحافظة مسندم / سلطنة عُمان. مجلة التربية

معلمي العلوم قبل الحقنة». مجلة التربية

العلمية، ج ٥، ع (٣)، (٢٠٠٢م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Driver, R. «Students' Conceptions and the Learning of Science». *INT. J. SCI. EDUC.*, 11, (1989), 481 - 490.

Driver, R. «The Application of Science Education Theories: A Reply to Stephen P. Norris and Tone Kvernbekk». *J. of Research in Science Teaching*, 34 (10), (1997); 1007 - 1018.

Galloway Jerry P.: *Modern Misconceptions in Instructional Technology.* - Indiana University Northwest. (2003).

Harrison, A.G., Grayson, D.J. & Treagust, D.F. «Investigating a Grade 11 Student's Conception of Heat and Temperatures». *J. of Research in Science Teaching*, 36 (1), (1999); 55 - 87.

Hewson, M, G.; & Hewson, P. W. Effect of Instruction Using Students Prior Knowledge and conceptual change strategies on science learning. *J. of Research in Science Teaching*, 40, (2003). 86 - 98

She, H. Fostering radical conceptual change through Dual Situated Learning Model. *J. of Research in Science Teaching*, 41, (2004). 142 - 164

Tsal, C. «Enhancing Science Instruction: The Use of «Conflict Maps». *INT. J. SCI. EDUC.*, 22 (3), (2000); 285 - 302.

William E. Dugger, Jr., DTE and Nikin Nalik. Clarifying Misconceptions between Technology Education and Educational Technology. *The Technology Teacher*. Vol. 61, 2001

لكتب علوم المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير

غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن،

٢٠٠٠م.

صباريني، محمد والخطيب، قاسم. «أثر إستراتيجية

التغير المفهومي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى

الطلاب في الصف الأول الثانوي علمي». رسالة

التحليل المرسى، ع (٤٩)، ١٩٩٤م، ص ١٥ -

٥١.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. «فعالية النموذج

بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف

الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. المؤتمر

السنوي التاسع لعملي العلوم والرياضيات.

لبنان، الجامعة الأمريكية، بيروت، (٢٠٠٥م).

فصيل، أحمد إبراهيم. «بناء خرائط التعارض

واستغلالها في تحليل التصورات البديلة

عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية لدى

طلاب الصف الأول الثانوي». مجلة كلية

التربية، جامعة المنصورة، ج ٢، العدد (٥١)،

(٢٠٠٣م).

يوسف، ماهر إسماعيل صوي محمد. «فعالية برنامج

كمبيوتر مقترح في تصويب الأخطاء الشائعة

حول رموز الأمان المعلمي وملحقاتها وتعمليل

السلوكيات المعملية الخطرة المترتبة عليها لدى

Application Form «Bybee» Structural Correction of Misconceptions in the Field of Educational Technology among Students of Teachers College at King Saud University

Abdel – Elaziz Mahamoud Jaber salamah

Associate Professor of Educational Technology,

Head of Educational Technology Department at University Middle East
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 383, Postal Code: 11831
E-mail: ah256@jrm.com

(Received 17/6/1431H, accepted for publication 28/1/1432H.)

Keywords: «Bybee» form, technology education, misconception

Abstract. This study aimed to diagnose the perceptions of error for the students of Teachers College at King Saud University for some of the concepts related to educational technology, and the possibility of correction through the constructivist model. Was use of the descriptive and experimental, and build diagnostic test alternative conceptions, and building test conceptual change as tools to achieve these goals. The study sample consisted of (70) students from the seventh level, they are students who have completed all courses of study offered by the IT department of education at Teachers College. The results showed that the proportion of repeat many of the perceptions of error of more than (10%) of the total student responses, as indicated by the results to the effective model of teaching structural proposal, and is superior to the traditional method of correcting perceptions of error in the students, providing them with the proper understanding of the concepts of technology education.

In light of these findings, the researcher recommended the need to address carefully the language, and the significance of terms in specialized books in the field of technology education, graphic design written to translate the content of verbal on a scientific basis, and modify teaching methods in light of the entrance of constructivist learning, and further studies to diagnose the concepts of alternative or erroneous the university students in the field of educational technology

الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ النموذج الإرشادي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

عبدالله بن محمد الجليمان

أستاذ مشارك بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالبحرين

الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٨٠

E-mail: alju9390@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/٢٩هـ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٣/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، معلم تربية الموهوبين، النموذج الإرشادي، تخطيط الخبرات التدريسية، مهارة التفكير

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ النموذج الإرشادي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية. وتكونت هيئة الدراسة من ثلاثة وأربعين معلماً ومعلمة يدرسون برامج رعاية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، صُممت بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على قسمين هما: مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعليمية، ومهارات التفكير والبحث العلمي.

وكتبت نتائج التحليل الإحصائي أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عالياً من الممارسة وبصورة جلية، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تميز بالتخطيط العقل بجرات تعليمية تعليمية مناسبة لبيول الطلبة وحاجاتهم فضلاً عن تنمية مهارات حل مشكلة التفكير الإبداعي. وبالرغم من هذه النتائج الإيجابية لأداء المعلمين، إلا أنه تبين أن الأداء التدريسي للمعلمين لم يحقق متوسطات حساسية عالية في بعض المهارات ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات البحث العلمي. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

ملفظة الدراسة ومخلفاتها

المالم يلحظ اهتماماً كبيراً برعاية الموهوبين والمبدعين،

تعتمد عملية التقدم العلمي والتقني في مختلف جوانب الحياة نتاج العقول المبدعة؛ فالتأمل لواقع مختلف بلدان حيث تشكل هذه الرعاية أبرز التوجهات المعاصرة لعمليات الإصلاح المدرسي في مختلف الأنظمة

- التربية، الرامية إلى استثمار رأس المال البشري. ويهدف هذا التوجه إلى إحداث نقلة نوعية في المجتمعات البشرية لتحول من مستهلكة إلى منتجة؛ لتحقيق هذا التوجه لا يمكن أن يتم إلا بإعطاء جل الاهتمام للموهوبين والمبدعين من أبناء المجتمع.
- ومن ملامح الاهتمام بالموهوبين تروياً، قيام العديد من الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، بتبني برامج تربية خاصة لرعايتهم. وفي هذا السياق يرى الحطيط والحليدي (١٩٩٧) أن الحاجة إلى إنشاء برامج تربية لرعاية الموهوبين والمبدعين باتت إحدى الضرورات التي يجب أن تتبناها الأنظمة التربوية؛ وذلك للتخلص من الاعتقادات الخاطئة لدى الكثير من الناس، التي تشير إلى أن الموهوبين قادرون على تحقيق الإنجاز في الظروف العادية، كونهم يحظون باهتمام خاص من قبل معلمهم باعتبارهم النخبة في البيئات الصفية العادية. إن ممارسة مثل هذا السلوك يعد من أشكال التمييز بين الطلبة، الذي يجب الابتعاد عنه.
- وعلى غرار الحطيط والحليدي، يذكر الجفيعان (٢٠٠٨) أن المبررات الرئيسة لإنشاء برامج لرعاية الطلبة الموهوبين في المدارس تتمثل فيما يلي:
- التصرف على الموهوبين ورعايتهم داخل المدرسة أمر في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايتها.
 - وجود برنامج لرعاية الموهوبين في المدرسة يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن
- تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية.
- الطالب الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية.
 - من طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم على دراية بهذه الخصائص متمتع بهذا التطور والتفكير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.
 - وجود معلم على وعي بخصائص الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والعلمية يعطي الطالب الموهوب راحة واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد في إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.
 - معظم طلبة المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسح لا يقتصر على جانب واحد فقط من الضوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.
 - إن وجود معلم على وعي بأساليب التعرف على المواهب ورعايتها يجعل من تلبية حاجات المواهب المتعددة والمتنوعة أمراً ميسوراً - إن شاء الله تعالى - حيث

الموهوبين الذين أسهموا في تطويره ومواهبته ليكون أساساً في تقديم الرعاية للطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

• يسمى هذا النموذج إلى توفير خبرات تربوية متنوعة قادرة على مساعدة الطلبة على تنمية مواهبهم وصلاتها منذ المراحل الممرية المبكرة، لاسيما وأن الطلبة الموهوبين يعانون من عدم التكيف النفسي، وفقدان روح التحدي، وبطء نمو مواهبهم وقدراتهم العقلية، وذلك في ظل المناهج الدراسية العادية.

ويقوم النموذج الإرثي الفاعل على مبدأ توفير خبرات تربوية يتفاعل معها الطلبة بشكل متدرج في العمق العلمي والمهاري، بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده، وبصورة أكثر تحديداً، فإن النموذج الإرثي الفاعل الذي تبنى مدارس التعليم العام في السعودية يعمل على إيجاد صيغة تفاعلية بين ثلاثة مرتكزات هي: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال نهضة إطار عام لخبرات تربوية متصلة ومتنوعة يمر بها الطالب الموهوب عبر ثلاث مراحل رئيسة متدرجة هي: الاستكشاف، والإيقان، والتمييز (الجفيمان، ٢٠٠٥).

وبالرغم مما يقدم للطلبة الموهوبين من نماذج رائدة في مجال رعايتهم، إلا أن نجاح هذه البرامج يعتمد بالدرجة الأولى على الأداء التدريسي للمعلمين في توظيفهم لأدوارهم اللازمة في البيئات التعليمية

يعمل على تنميع مواهب الطلبة المتعددة وتقديم فرص تربوية لتنميتها إما بشكل فردي أو جماعي.

وفي ضوء المبررات السابقة، تذكر أبو زنادة (٢٠٠٦) عدداً من الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها المؤسسات التعليمية لرعاية الموهوبين، وتشمل هذه الأدوار بفهم حاجات الطلبة الموهوبين وتقبلهم كأفراد فاعلين في مجتمعاتهم، وضمان حقوقهم من خلال تقديم خدمات قادرة على تلبية حاجاتهم، وتنمية قدراتهم، وصقل شخصياتهم، فضلاً عن توفير فرص تعليمية قادرة على استثمار قدراتهم في بيئات تعليمية تكفل تحقيق متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي لهم.

واستجابة لما تقدم، وانطلاقاً من التوجهات الملكية السامية في المملكة العربية السعودية، المتعلقة بالاهتمام بالموهوبين، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إعداد برامج مدرسية خاصة بالموهوبين، إذ تعلق الوزارة آمالاً كبيرة على قدرة تلك البرامج على تحقيق أهداف الموهوبين وطموحاتهم. وبعد النموذج الإرثي الفاعل من أبرز النماذج التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في جميع مدارس الموهوبين. ويذكر الجفيمان (٢٠٠٥) أن اختيار هذا النموذج يعود إلى سببين هما:

• آلية بناء هذا النموذج استندت إلى مجموعة من النماذج العلمية في مجال تربية الموهوبين، بالإضافة إلى مشاركة عدد كبير من الخبراء التربويين في مجال رعاية

مواقف تعليمية محيرة وقادرة على توليد الأفكار الجديدة والمتنوعة. فضلاً عن توظيف المبادئ الديمقراطية في اليات الصفية من خلال احترام أفكارهم ومنحهم الفرصة لإبداء اهتماماتهم وأفكارهم بحيث تنمو لديهم سعة الأفق والإحساس بمشكلات مجتمعاتهم (الماجد، ٢٠٠٨؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ القنائي، ٢٠٠٠).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي (البركات، ٢٠٠٤؛ الجهنى، ٢٠٠٨؛ Shumer, 1999; Navik, 2002; Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004; Al - Barakat & Al - Karasneh, 2005) يمكن استخلاص العديد من اللوحات السلوكية، التي تعكس الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين. ويمكن تلخيص هذه اللوحات السلوكية على النحو الآتي:

- تطوير المواد التعليمية التعليمية القادرة على تنمية الحريات التعليمية لدى الطلبة الموهوبين.
- الإلمام بتقنيات تصميم الأسئلة التعليمية.
- الإلمام باستراتيجيات التدريس القادرة على تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي.
- القدرة على تصميم يسات تعليمية مناسبة لتنمية التفكير، وذلك في ضوء النظريات التربوية والنفسية.
- فهم حاجات الطلبة الموهوبين واهتماماتهم وميولهم.
- الإلمام بمفهوم أن الطالب للموهوب محور لعملية التعلم في اليات التعليمية.

(البركات، ٢٠٠٤؛ الحارثي، ٢٠٠٦؛ هيجان، ١٩٩٩؛ Torrance, 1962). ونل ما يؤكد ذلك ما دلت عليه الدراسات والبحوث التربوية، التي أظهرت بصورة جلية أن ضعف الأداء التدريسي للمعلمين، يعد واحداً من أبرز العوامل المؤثرة سلباً على تنمية فعالية البرامج التدريسية؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على رعاية الموهوبين والمتفوقين والمبدعين (القنائي، ٢٠٠٠؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ البركات، ٢٠٠٤؛ Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004). ويصورة أكثر تحديداً، تؤكد الحربي، المشار إليها عند الماجد (٢٠٠٨)، أنه من المستحيل تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج الإثرائية دون وجود معلم مؤهل ومعتز بالمهارات التدريسية اللازمة لتفصيل هذه البرامج. وقريباً من هذا ما أكتنه أبحاث تورنس (Torrance) من أن المبادرات الجادة لإعداد المبدعين والموهوبين تستلزم وجود برامج تدريبية لتأهيل المعلمين ليصبحوا قادرين على توفير يسات تعليمية مشجعة للإبداع وتنمية للموهبة (Torrance, 1980 & 1988).

وإطلاقاً من أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فقد تبسورت مجموعة من المهارات التدريسية، التي يفترض أن يمتلكها معلم الطلبة الموهوبين ليكون قادراً على تلبية حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم. وتشمل هذه المهارات بإبراز الجوانب التطبيقية الحياتية للمعرفة التي يدرسها الطالب في اليات الصفية، واستشارة تفكير الطلبة من خلال توفير

ذات الصلة بالواقع الحياتي، بالإضافة إلى ممارستها
البحث عن المعرفة في مصادرها المختلفة بفرض تمكين
الطلبة من الحصول على أفكار متنوعة وحلول إبداعية
متميزة.

ويطلب مجامع المعلم في النموذج الإثرائي
الفاعل أن يتصف الأداء التدريسي بالتركيز على التنوع
في الأنشطة المقدمة للطلبة الموهوبين بحيث يحصل تنوع
في الأهداف والمحتوى والخبرات وطرائق واستراتيجيات
التدريس وأساليب تقييم تعلم الطلبة، وتوفير فرص
تعليمية تحفز الطلبة للتعلم، وتتحدى قدراتهم، وتتيح
لهم فرص التفاعل مع الأقران من خلال المشاركة
الفاعلة بالأنشطة القائمة على التعلم التعاوني.
بالإضافة إلى توفير فرص تعليمية تتيح للطلبة تحمل
المسؤولية، واتخاذ القرارات، وممارسة التخطيط السليم
(Al Barakat & Al Karasneh, 2005; Shumer, 1999; Posner, 1995; Shoemaker, 1989; Schmdin, 1985). ومن هنا يؤكد إيمان (Egan, 1992) على
المهارات التدريسية لمعلم تربية الموهوبين من خلال
الإجراءات السليمة في تخطيط المنهج وتنفيذه وتقييمه
واختيار استراتيجيات التدريس التي تركز على إثارة
الممارسات العقلية العليا.

وفي سياق الحديث عن الأداء التدريسي المميز
لمعلم تربية الموهوبين، لا بد من الإشارة إلى ممارسات
المعلم في تصميم الأنشطة التي توجه الطلبة لتنمية
قدراتهم الإبداعية والتحليلية. وفي هذا الإطار كشفت
دراسة نصر (٢٠٠٩) أهمية تصميم الأنشطة التعليمية

• الإلمام بأساليب ربط المواقف التعليمية التعلمية
بمواقف حياتية.

• توفير مواقف تعليمية تتحدى تفكير الأطفال.

• توفير فرص تعليمية تنمي تفكير الطلبة
الموهوبين.

• اختيار مهام تعليمية مناسبة للطلبة الموهوبين
وقدراتهم ومواهبهم.

• تصميم خطط تعليمية قائمة على التعلم
البنائي.

• توظيف إجراءات البحث العلمي في تعلم
الطلبة الموهوبين.

• فهم الإجراءات السليمة لتقييم تعلم الطلبة.
وتعتبراً لأهمية البرامج الإثرائية ودورها في
تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة
الموهوبين، فإن الأداء التدريسي للمعلمين يجب أن
يتصب على مبدأ التعلم النشط، أي توفير أنشطة
تعتمد على مهارات التواصل اللفظي والكتابي، وتوفير
أنشطة تعليمية ذات صلة بمواقف حياتية، وأنشطة
تتحدى القدرات العقلية (Shumer, 1999).

وعلى غرار شومر، يؤكد المجلس الوطني
للدراستات الاجتماعية في أمريكا (National Council
for the Social Studies, NCSS, 2001) على أهمية
الأداء التدريسي للمعلم القادر على إعداد المبدعين
والمبتكرين، وذلك من خلال توجيه الطلبة لاتخاذ
قرارات بناءة أثناء ممارستها لمهارات حل المشكلات

(2004) أن الأداء التدريسي الفعّال للمعلم مرتبط بقدرته على التخطيط السليم لتنفيذ المنهاج، وتقديراً لأهمية هذا الأداء التدريسي، أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن التخطيط لتوظيف إستراتيجية حل المشكلة، والأنشطة الإثرائية الإبداعية، يعد من أهم المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على إعداد أجيال مستقبلية تمتلك مهارات التفكير الإبداعي. وعليه، خلص البركات إلى القول إن تنمية الإبداع لدى الأطفال في مراحلهم العمرية المبكرة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتخطيط لممارسة أنشطة إثرائية بحثة متصلة بواقع مجتمعهم، وذلك من خلال توظيفهم لمهارات التفكير والبحث العلمي.

وبخصوص تصورات الطلبة والمعلمين للأداء التدريسي للمميز لمعلمي تربية الموهوبين في الصين، تشير دراسة يون وويسوود (Yuen & Westwood, 2004)، إلى أن أهم السلوكيات التدريسية المتميزة لمعلمي تربية الموهوبين، تتمثل بالإلمام الكامل بالإجراءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير العلمي القائم على الحل المبدع للمشكلات، وتوفير خبرات تعليمية في ضوء فهم حاجات الطلبة الموهوبين.

وفي دراسة أخرى، أجراها يون (Yuen, 2004) في هونغ كونج، تبين أن الطلبة الموهوبين يؤكدون أن الأداء التدريسي للمميز لمعلمي تربية الموهوبين يشمل بقدرتهم على توظيف تقنيات طرح الأسئلة الفادرة على صياغة مستويات تفكير متقدمة، بالإضافة إلى

التعليمية ودورها في تنمية القدرات اللمنية العليا لدى الطلبة في الصف السادس الأساسي في مجال القدرات اللغوية؛ إذ يذهب نصر إلى أن تزويد الطلبة بفرص تعليمية قائمة على الأنشطة المصاحبة كالرسم الفني، وسرد القصص، والتعبير الحركي، يعد من أبرز أنماط الأداء التدريسي التي تسهم في إثارة البنى العقلية لدى المتعلم وحفزها على توليد صور ذهنية مجردة للأشياء الحسية والمعنوية، وإنتاج صياغات لغوية منطقية وبناءة ومبدعة. كما أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٨) أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين والمبدعين في نهضة يثات صفة داعمة لتعلم الطلبة منذ بداية تعليمهم للتدريسي. وفي هذا المجال يؤكد فلانغريهر (٢٠٠٢) أهمية الأداء التدريسي للمعلم في نهضة يثات تعليمية تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال منذ المراحل التعليمية المبكرة.

إن تحقيق الأداء التدريسي للمميز يعتمد على فاعلية أداء المعلم في التخطيط لتنفيذ النموذج الإثرائي. وفي هذا الخصوص، أكد كل من بوراسي ودريفر (Borasi, 1996; Driver, 1983) أن الأداء التدريسي المميز للمعلم يتطلب منه التخطيط الفعّال للتدريس؛ الأمر الذي يسهم في إعداد الطلبة الموهوبين ليصبحوا علماء في مجتمعاتهم، وذلك من خلال دعمهم وتعزيزهم أثساء القيام بمهام اكتشاف المعرفة واستقصائها. كما كشفت رولاند وهاكستيب وتوايتس (Rowland, Huckstep and Thwaites,

فهم حاجات الطلبة الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، والإلمام بأسس تصميم الأنشطة الإثرائية.

ولا يقتصر الأداء التدريسي للمعلم أثناء توظيف النموذج الإثرائي على التخطيط واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للإثراء، بل دلت الدراسات والبحوث التربوية على أن الأداء التدريسي للمعلم من الممكن أن يكون مهنياً إذا ما اعتمد على توظيف استراتيجيات التقييم بوصفها أدوات للتعليم، أي التقييم القائم على الأداء، كاستخدام سجلات الأداء أو ما يسمى الملفات الأرشيفية (Portfolio) في تنمية تعلم الطلبة الموهوبين (البركات، ٢٠٠٤؛ الشلول، ٢٠٠٩؛ Doppelt, 2009).

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ضوء توجه وزارة التربية والتعليم السعودية إلى تبني النموذج الإثرائي الفاعل لرعاية الموهوبين، وانطلاقاً من الملاحظة الشخصية للباحثين، التي تشير إلى وجود شيء من التباين في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، ما بين الواقع والمأمول في تنفيذ النموذج الإثرائي الفاعل، فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهدافها

انطلاقاً من التوجهات المعاصرة التي تؤكد أن المعلم أحد المكونات الرئيسة في برنامج رعاية الموهوبين، فإن فاعلية تطبيق النموذج الإثرائي الفاعل في البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين في مدارس التعليم

العام تعتمد على فاعلية الأداء التدريسي للمعلم، أي أن تنفيذه يستلزم مجموعة من المهارات التدريسية، التي بدونها لا يمكن أن تتحقق فاعلية هذا النموذج. ومن هنا تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي يكثر فيه الحديث بين القائمين على برامج رعاية الموهوبين حول مدى امتلاك معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ البرامج الإثرائية، خاصة وأن هذا النموذج ما يزال حديث عهد في البرامج المدرسية لتربية الموهوبين، فضلاً عن قلة البرامج التدريبية التي سمحت إلى تنمية مهارات معلمي تربية الموهوبين في توظيف النموذج الإثرائي الفاعل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لوجود دراسات محلية حاولت البحث في المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ النموذج الإثرائي الفاعل، فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقصي أداء معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ النموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في البرامج المدرسية في كافة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وعليه فإنه من المأمول أن تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة في هذا الميدان، وتخطو خطوة نحو إضافة معرفة جديدة في هذا المجال البحثي الذي يعد من أهم التوجهات البحثية في مجال تربية الموهوبين علمياً وإقليمياً ومحلياً.

وتحقيق ما تقدم، طرحت الدراسة الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية

تطوير الأداء التعليمي للموهوبين في مختلف جوانب شخصياتهم.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

١. انحصارها على هيئة من معلمي برامج تربية الموهوبين؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يتمدد بمدى تمثيل العينة المختارة لبرامج تربية الموهوبين في السعودية.

٢. انحصرت الدراسة على الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

٣. انحصرت بطاقة الملاحظة على ملاحظة الأداء التدريسي المتعلق بتخطيط المنهاج اللازم للأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير المتعلقة بحل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي فضلاً عن مهارات البحث العلمي.

٤. تقتصر مهارات التفكير العلمي على مهارات حل المشكلة والتفكير التحليلي والإبداعي.

٥. تتحدد هذه الدراسة زمنياً بمعلمي تربية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

العمليات الإجرائية

تشتمل الدراسة على العمليات الإجرائية الآتية:
الأنموذج الإثرائي الفاعل:

الأنموذج التربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم تنفيذها للطلبة الموهوبين. تم تطويره

الموهوبين لمهارات تخطيط المنهاج وتنظيمه أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

٢. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟
أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال النداءات المتزايدة لدى الباحثين، وخبراء التربية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بأهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين بشكل عام، ورعاية القدرات العقلية العليا لديهم بشكل خاص، لاسيما وأن تنمية هذه القدرات يعد من أبرز مخرجات العملية التعليمية، وأداة التطور والتقدم في مختلف جوانب الحياة المختلفة، حتى أصبح يسمى العصر الحالي، بعصر التفاتة والإبداع.

وبناءً على أهمية الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين في استخدام الأنموذج الإثرائي، الذي ما يزال في بداياته اعتماده في البرامج المدرسية المصدرة لتربية الموهوبين في المدارس السعودية، فإن إجراء هذه الدراسة يساهم في تعريف القائمين على برامج الموهوبين بالأداء التدريسي للمعلمين في توظيف الأنموذج الإثرائي. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضاً من أنها تأتي في الوقت الذي تشهد فيه البرامج للمدرسية لرعاية الموهوبين مراجعة تنقيحية لجميع مكوناتها، بقصد

معدة لهذا الغرض.

معلمو الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام:

هم المعلمون الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم وتضفيهم للعمل مع الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

هيئة الدراسة

تألفت هيئة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة ممن يمارسون مهمة معلم تربية الموهوبين في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، واختيرت هذه العينة بالطريقة المتسيرة؛ نظراً لقربها من المناطق التي يقطنها الخبراء؛ فضلاً عن تعاون معلمي ومعلمات برامج رعاية الموهوبين. وقد اختيرت هذه العينة من أربع مناطق رئيسة في المملكة العربية السعودية. والجدول (١) يبين توزيع أفراد هيئة الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد هيئة الدراسة حسب جنسهم والإدارة التعليمية

الإدارة التعليمية	عدد الذكور	النسبة	عدد الإناث	النسبة
مكة المكرمة	٧	٤٢٨	١٣	٢٧٢,٢٢
المنطقة الشرقية	١	٢٤	١	٢٠,٥٥
الرياض	٨	٢٣٢	١	٢٠,٥٥
الرياض	٩	٢٣٦	٣	٢١٦,٦٦
الدمشق	٢٥	٢١٠٠	١٨	٢١,٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، تم البحث عن

ليتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية والوطن العربي بما يتضمنه من محاولة لإيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث: المحتوى العلمي المتمسق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلاب من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسة. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات الطلاب السابقة في النموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عام دراسي. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة، إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومتدرجة العمق العلمي وللهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدته لما بعده.

درجاة الأداء التدريسي:

هي العلامة التي يحصل عليها المعلم من خلال التقييم الذاتي الذي يضعه له التحقيير (للملاحظة) لأدائه التدريسي، كما في أداة الدراسة المعدة لغرض الدراسة.

الأداء التدريسي:

هو السلوك اللفظي وغير اللفظي، اللازم لمعلم تربية الموهوبين في تنفيذ النموذج الإثرائتي الفاعل بنجاح. ويحدد هذا الأداء بصورة ممارسات تعليمية تعليمية أثناء النموذج الإثرائتي، وتنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين. ويقاس السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم من خلال بطاقة ملاحظة

٢. قائمة ملاحظة المعلم:

تتعلق هذه القائمة بملاحظة الأداء الصفي، بحيث تركز على مدى تطبيق الأداء الفعلي للمعلم مع الحطة العامة للبرنامج وخطة النشاط المقدم، وتشمل: سلوكيات المعلم في التخطيط للخبرات التعليمية، وتنمية مهارات البحث والتفكير العلمي.

أما الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد تم ترجمة القوائم السابقة وإعدادها باللغة العربية في صورتها الأولية تمهيداً لعرضها على متخصصين في اللغة العربية لمراجعتها نقوياً، وكذلك عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من صحتها ودقتها في نقل أفكار ومفاهيم كل بند أو فقرة من الفقرات، وصياغة العبارات باللغة العربية، ومدى تشابهها للمفاهيم التي تعبر عنها البنود في الصورة الأجنبية. وقد صيغت جميع الأفكار الواردة في القائمة على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة أداء المعلم في الشاتل للدرسية، وصُممت بطاقة للملاحظة بتدرج راسمي، يبر من درجة أداء المعلم التدريسي، بحيث تكون درجة الأداء «كبيرة»، «متوسطة»، «قليلة»، «ضعيفة» وقد أعطيت درجة الأداء تقديرات رقمية بلغت (٤، ٣، ٢، ١).

وللتأكد من مناسبة كل عبارة لأغراض البحث الحالي، تم عرض الأداء - مصحوبة بخطاب يوضح أهداف البحث - على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وتربية

أداة تتسم بمواصفات سيكومترية مقبولة. وعليه، فقد تم التوصل إلى ما يُعرف بقائمة وليم وماري للملاحظة الصفية (William and Mary for Classroom Observation)، والتي أعدت من قبل فريق من الباحثين المتخصصين في مركز تربية الموهوبين في كلية وليم وماري في الولايات المتحدة الأمريكية، ويدهم من المكتب التعليمي الفيدرالي (Van Tassel - Beaska, et al. 2003). ونظراً لأهمية هذه القائمة، فقد شاع استخدامها لتقييم الأداء التدريسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها؛ فمثلاً استخدمت هذه القائمة في مشروع مراجعة وملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي برنامج أثينا (Athens Project). وتضم هذه القائمة في صورتها الأجنبية الأجزاء التفصيلية الآتية:

١. تعليمات للملاحظ:

يعد هذا الجزء بمثابة بروتوكول يجب أن يتبعه الملاحظ قبل البدء بالملاحظة وأثناءها وبعدها؛ وذلك لضمان مصداقية جمع للمعلومات وتهيئة المعلم للاستجابة الصحيحة بموضوعة دون خوف أو تردد ويركز البروتوكول على الإجراءات المتعلقة بالبيئة التي سيتم فيها الملاحظة وموقع الملاحظ فيها، والوقت المناسب للملاحظة، والبيانات التعريفية أو الشخصية للمعلم/المعلمة، وطبيعة البرنامج، والخطة العامة للدرس والأنشطة المختلفة التي سيتم تنفيذها. وتتم جميع هذه الأمور من خلال عملية الملاحظة.

موافقة رسمية من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الموافقة الشخصية من معلم الموهوبين على ملاحظة أدائه التدريسي له. وبناءً على ذلك قام الخبراء بعملية الملاحظة للأداء التدريسي للمعلم في البيئات الصفية. وقد روعي التوزيع في المضامين التي تمت ملاحظتها بحيث تم ملاحظة كيفية تخطيط المعلم لتنفيذ البرامج الإثرائية، وعرض أمثلة من أنشطة وأعمال ومشروعات الطلبة إن وجدت فضلاً عن الملاحظة الدقيقة أثناء تنفيذ المواقف التعليمية التعليمية الإثرائية. وقد تم ملء بطاقة ملاحظة لكل معلم من قبل الخبراء الملاحظين. وقد عدت عملية الاتفاق بين الخبراء للملاحظين على وضع تقرير موحد للسلوكات أحد المؤشرات الدالة على الثبات أثناء جمع البيانات، خاصة وأنه تم وضع التقارير لجميع السلوكات في ضوء إجماع الخبراء الملاحظين. ولتحليل البيانات، فقد حُصيت المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لدرجة الأداء، وذلك على مستوى كل أداء تدريسي (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل أداء (٤) والعلامة الدنيا (١).

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ النموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الموهوبين في جامعتي الملك عبد العزيز، والملك فيصل، لأغراض مراجعتها وتحكيمها. ووفقاً لهذا الإجراء، فقد أكد المحكمون على جودة الأداة وتليتها لأغراض الدراسة، وذلك بعد إجراء تعديلات محدودة على صياغة سبع فقرات. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة ومكونة من (٤٠) فقرة سلوكية قابلة للملاحظة تخطيط المعلم للخبرات التعليمية التعليمية، وتتمتجه لمهارات التفكير والبحث العلمي في البيئات التعليمية التعليمية المعدة لتربية الموهوبين.

وبناءً على ما سبق، تم تطبيق الأداة ميدانياً على برنامجين قائمين، تم استعادتهما بعد ذلك من عينة التطبيق، بهدف التحقق من سهولة تطبيق الأداة والتأكد من التعليمات المرفقة، ومدى فاعلية بطاقة الملاحظة في قياس الأداء الفعلي الذي تنطبق عليه فقرات البطاقة، وقد تبين عن هذا التطبيق أن بطاقة الملاحظة قادرة على تحديد الأداء الفعلي للمعلم، كما لوحظ أن بطاقة الملاحظة تستغرق أكثر من الوقت المسموح به في كل برنامج، وأنها تتطلب جهداً مضاعفاً من الملاحظ حتى بعد الانتهاء من عملية الملاحظة، خاصة أن عدد الملاحظين الذين تم اختيارهم ووافقوا على القيام بالمهمة قليل جداً (١٠ ملاحظين) مقارنة بالمعدد الكلي للبرامج التي تم اختيارها.

جمع البيانات وتحليلها

جُمعت البيانات المتعلقة بالأداء التدريسي لمعلمي برامج تربية الموهوبين بعد أن تم الحصول على

نتائج السؤال الأول:

ولتحقيق ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فنبلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. وبين الجدول (٧) تلك النتائج.

هدف سؤال الدراسة الأول إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لطمي تربية الموهوبين في مهارات تخطيط الخبرات التعليمية الفعلية أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين،

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير لأداء معلمي تربية الموهوبين لمهارات تخطيط الخبرات التعليمية.

٢	المهارات	المتوسطات الحسابية
	توزيع معلم تربية الموهوبين ...	
١	اختيار أنشطة تناسب مع مستوى الأداء المطلوب لموسم تحفيظه لدى الطالب.	٣,٦٠
٢	ربط محتوى الأنشطة التعليمية بالواقع الفعلي للطلاب.	٣,٥٣
٣	تصميم خطة تعليمية واضحة.	٣,٤٢
٤	تحديد فرص تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.	٣,٤٢
٥	توفير فرص تعليمية لتصور بحرية من أرائهم وتفكيرهم.	٣,٢٨
٦	اختيار أنشطة تتوافق مع قدرات المتابعة للتلميذ.	٣,٢٨
٧	اختيار أنشطة تسمح للتلميذ بتطبيق معلومات جديدة.	٣,٢٦
٨	اختيار أنشطة متنوعة بمستوى صعوبتها.	٣,١٩
٩	اختيار أنشطة تناسب حاجات الطالب وتتناسب إقبالاً على الفهم الفعلي.	٣,١٢
١٠	توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتها.	٣,١٠
١١	توزيع الأنشطة بترتيب متزايد.	٢,٩٥
١٢	إثارة تقدم تفكيرهم، مهنة الأحداث والوقائع.	٢,٩٥
١٣	توظيف الأنشطة كأداة لمتابعة مستوى تعلم الطالب.	٢,٩١
١٤	ربط المهارات الفعلية بالأحداث الجارية.	٢,٨١
١٥	إثارة الطلاب في اختيار فرصهم للزينة المناسبة لهم.	٢,٦٥
١٦	إثارة الطلاب في تخطيط الأنشطة التعليمية الفعلية.	٢,٥٨
	متوسط المتوسطات	٣,١٢

* حسب المتوسط الحسابي من (٥) درجات، إذ إن تقياس المصعد في الدراسة ذو التوزيع رباعي.

الأنموذج الإثرائي الفاعل حقق درجة أداء كبيرة. أما القراءة الفاحصة الدقيقة للمتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة؛ فإنها تكشف أن الفقرة الأولى، ونفسها (اختيار أنشطة تناسب مع مستوى الأداء

يلحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمجال تخطيط المنهاج وتقديره بلغ (٣,١٢)؛ مما يعني أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في التخطيط للخبرات التعليمية التعليمية اللازمة لتنفيذ

والتوسط (٢.٩٥) للفقرة (١١) ونصها (التتبع في الأنشطة المقدمة للطلبة). وعليه، فإن هذه المتوسطات جاءت فوق للتوسط (٢.٥٠)؛ الأمر الذي يعكس عدم وجود فاعلية مرتفعة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين فيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات تراوحت ما بين (٢.٥٠) و(٢.٩٩).

نتائج السؤال الثاني:

هدف السؤال الثاني من هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي، أثناء توظيف النموذج الإنتراسي في تدريس الموهوبين، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. وبين الجدول (٣) تلك النتائج.

المطلوب المرجو تحقيقه)، سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (٣.٦٠)، كما سجلت الفقرة الثانية، ونصها (ربط محتوى الخبرات التعليمية بالواقع الفعلي للطلاب)، متوسطاً قدره (٣.٥٣). وهذا يشير إلى أن فاعلية درجة الأداء لمعلمي تربية الموهوبين جاءت مرتفعة.

ويظهر الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية للفقرات (٣-١٠)، تراوحت ما بين (٣.١٠-٣.٤٢)، حيث نصت الفقرة (٣) على (تصميم خطة تعليمية واضحة)، أما الفقرة (١٠) فقد نصت على (توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً). وتشير هذه المتوسطات إلى أن درجة أداء معلمي للموهوبين لهذه الفقرات جاءت مرتفعة (أعلى من التوسط ٣.٠٠)؛ مما يدل على وجود أداء عيّل لدى معلمي للموهوبين.

كما يتبين من الجدول ذاته، أن الفقرات (١١-١٦) جاءت أعلى من للتوسط (٢.٥٠)، حيث تراوحت ما بين التوسط (٢.٥٨) للفقرة (١٦) ونصها (إشراك الطلبة في تخطيط الأنشطة التعليمية)،

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير للأداء التدريسي لمعلمي الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي.

٢	الفقرات	المتوسطات الحسابية
	توقع معلم تربية الموهوبين (١٠٠٪)	
١	تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات	٣,٤٠
٢	طرح أسئلة استيعابية على الطلبة.	٢,٣٥
٣	تدريب الطلبة على مهارات تنمية قدراتهم التعليمية.	٣,٢١
٤	تدريب الطلبة على استعمال مهارات الصنف العلمي.	٣,١٩
٥	كتابة فقرات الطلبة على الإحساس بمشكلات مجتمعهم.	٣,١٩
٦	حث الطلبة على تقديم استنتاجات عديدة مبنية على الأكتاف للقرارد.	٣,١٦
٧	إشراك الطلبة في أنشطة تؤدي إلى إيجاد حلول للمشكلات.	٣,١٤

تابع الجدول رقم (٣).

البيانات	البيانات	البيانات
٨	تدريب الطلبة بفتح أساليب من مصادر مختلفة لإثراء وعلمهم بالعلم.	٣,١٤
٩	تدريب الطلبة على التفكير واستنتاجاته العلمية.	٣,١٤
١٠	تشجيع الطلبة على التعبير أو تركب للمعارف.	٣,١٦
١١	تشجيع الطلبة على استيعاب المعارف العلمية الحديثة للتطبيق.	٣,١٧
١٢	تشجيع الطلبة على تنمية التفكير.	٣,١٥
١٣	تدريب الطلبة على فهم المفاهيم العلمية.	٣,١٥
١٤	إثراء الطلبة في مهارات التفكير على المشكلات.	٣,١٧
١٥	تدريب الطلبة على استيعاب حل المشكلات في مواقف مناسبة.	٣,١٧
١٦	إثراء الطلبة على فهم المفاهيم.	٣,١٥
١٧	تشجيع الطلبة على فهم المشكلات التي تواجههم.	٣,١٨
١٨	تشجيع الطلبة على اكتساب القدرة على فهم الأمثلة ومناقشتها.	٣,١٧
١٩	توفير فرص للطلبة لتطوير تفكيرهم الذاتي.	٣,١٥
٢٠	توفير فرص للطلبة للطلاب بتطوير المهارات الحاسوبية في المخرجات.	٣,١٦
٢١	تشجيع الطلبة على فهم المفاهيم العلمية والتأثير للمتعلمين.	٣,١٨
٢٢	مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة متقدمة.	٣,١٨
٢٣	تشجيع الطلبة على فهم المفاهيم العلمية في مواقف مناسبة.	٣,١٥
٢٤	توفير فرص للطلبة لتعلم المفاهيم العلمية ومناقشتها بشكل متقدم.	٣,١٥
	متوسط المتوسطات	٣,١٦

* حسب المتوسط الحسابي من (٨) درجات؛ إذ إن الكمية للعدد في الدراسة ذو اتجاه واحد.

الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وجاءت الفقرة (٢) ونصها (طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٥). وهكذا بالنسبة للفقرة ذات الترتيب (١٥) ونصها (تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب)، والتي حققت متوسطاً حاليًا بلغ (٣,٠٢).

أما بالنسبة لبقية الفقرات، فإن النظرة المتعممة للجدول السابق تكشف أن الفقرات (١٦ - ٢٣) تؤكد أن درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين

يلحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي لجمال حل المشكلات بلغ (٢,٩٦)، ويدل هذا على أن درجة فعالية الأداء التدريسي فوق المتوسطة. وبالنسبة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لكل فقرة على حدة، فإن الجدول (٣) يظهر أن الفقرات ذات الرتب (١ - ١٥) حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة أعلى من (٣,٠٠)، أي أنها تراوحت بين (٣,٤٠ - ٣,٠٢)، حيث احتلت الفقرة (١) ونصها (تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات) المرتبة

ويربط محتوى الأنشطة التعليمية بالواقع الفعلي للطلاب. ولعل الجيد في هذا الجانب من الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، يمكن أن يعزى إلى دور البرامج التدريبية في التركيز على تدريب المعلمين في استخدام أدوات التخطيط لاختيار الأنشطة التي تحقق النتائج التعليمية المرجوة، وذلك من خلال التخطيط لربطها بالواقع الحقيقي للطلبة. وفي هذا السياق، لا بد من الإشارة إلى أن هذا الجانب يعد من أبرز الملامح الرئيسة للإطار الذي يعتمد عليها النموذج الإثرائي الفاضل (الجفيمان، ٢٠٠٥).

وعليه، يمكن أن يستدل من هذه النتيجة على أن المعلمين قد حققوا ملامح مهمة لاختيار الأنشطة في ضوء الأهداف المرجوة تحقيقها لدى الطلبة الموهوبين؛ إذ إن هذا الأداء يعد من للمهارات الرئيسة في التخطيط لتنفيذ البرامج الإثرائية؛ لا سيما وأن الأنشطة تحتل مستوى عالياً من الأهمية في مساعدة المعلمين على تفعيل البيئات التعليمية. وفي معرض الحديث عن أهمية هذا الجانب في التخطيط الإبداعي، بيتت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن إغفال التخطيط لإثراء المواقف التعليمية التعليمية؛ الكفيلة بإيجاد جيل قادر على تحمل المسؤولية في ممارسته المجتمعية المتعلقة، يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الأطفال في السنوات العمرية الأولى من تعليمهم المدرسي. ومن هنا يؤكد جروندلاند (Gronlund, 1985) الأهمية الكبيرة لتنمية تعلم

حققت متوسطات حسابية تراوحت بين (٢.٩٥ - ٢.٥٣). وتدل هذه القيم على أن هذه الفقرات جاءت بدرجة فوق المتوسط؛ أي أعلى من المتوسط (٢.٥٠). وعليه، فقد سجلت الفقرة (١٦) (كساب الطلبة القدرة على التخيل) متوسطاً حسابياً بلغ (٢.٩٥)، كما تلتها الفقرة (١٧) ونصها (تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم) المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٤)، وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات. أما بالنسبة للفقرة الأخيرة ذات الرقم (٢٤)، ونصها (توفير فرص للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة)، فقد سجلت أدنى المتوسطات الحسابية (٢.٣٢)؛ الأمر الذي يدل على أنها جاءت بدرجة أقل من المتوسط (٢.٥٠).

وتأسيساً على ما تقدم، وبما أن الفقرات (١٦ - ٢٤) لم تسجل متوسطات حسابية مرتفعة في مجال أداء مهارات التفكير والبحث العلمي؛ فإن الأمر يحير الاستقراء لعدم وجود تميز في الأدوات التي تضمنتها تلك الفقرات.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التدريسي في التخطيط للمخبرات التعليمية التعليمية في البرامج الإثرائية التي تمت دراستها، جاء بمتوسط حسابي مرتفع أعلى من (٣.٠٠)، وذلك للفقرات (١ - ١٦). ويتعلق هذا الأداء الجيد نسبياً بالتخطيط لاختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء المطلوب تحقيقه لدى الطلبة،

الطلبة من خلال التخطيط اليّاء لاختيار الأنشطة المرتبطة بواقع حياة الطلبة.

كما تكشف النتائج أن الجسوة النسبية لأداء معلمي تربية الموهوبين، تمثل بقدرة المعلمين على التخطيط للخبرات التعليمية في تنفيذ الأنموذج الإثرائي. ويتفق هذا مع ما يتطلبه الأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي يؤكد على أهمية التخطيط لتوفير بيئات تعليمية قائمة على مجموعة من الخبرات التربوية، التي تتسم بالتخطيط المدروس والمنظم والمتدرج؛ من أجل تنمية المحتوى المهاري والمعرفي لدى الطلبة الموهوبين، لاسيما وأن مبدأ الإثراء الألفي والرأسي في الأنموذج الإثرائي الفاعل يتطلب التنوع والتوسع والتعمق العلمي والتحدى الفكري للطلبة للموهوبين. وعليه، فإن هذه النتيجة تتوافق مع التصورات التربوية للمعاصرة في تربية الموهوبين، التي تؤكد على ضرورة التخطيط لتزويد الطلبة بخبرات تعليمية تستغل قدراتهم العقلية (Porath, Lupert, Jennifer, Ngara, & Richardson, 2009). ومن هنا فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن تميز الأداء التدريسي لبناء الخبرات التربوية من خلال تبني الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل، يستند إلى التخطيط السليم لسلسلة من الأنشطة التعليمية، من حيث:

١- مناسبة الخبرات الطلبة ومستوياتهم وحاجاتهم وميولهم.

٢- إتاحة الفرصة للطلبة للتصير الحر والفاعل الاجتماعي القائم بينهم وبين معلمهم، وبين بعضهم البعض.

٣- السماح للطلبة بتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم العملية، ومساعدتهم على بناء معارفهم ذاتياً. وفيما يتعلق بالتخطيط لمنح الطلبة الفرصة للمشاركة في التخطيط لتعلمهم وتقييمه، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين سجل متوسطات حسابية أعلى من (٦.٥٨)، وهو أداء في الجملة متوسط ولم يرق ليكون جيداً أو متميزاً. في حين أن التوجهات التربوية المعاصرة تؤكد على أهمية إشراك الطالب في التخطيط لتعلمه وتقييمه. وتقديراً لأهمية هذا الجانب في الأداء التدريسي، يشير أرسل (Arisal, 2010) إلى أن تعلم الطلبة بحاجة ماسة إلى معلم يزودهم بفرص تعليمية للمشاركة في اختيار ما يناسبهم من مهام تتحدى تفكيرهم، وتُمكنهم من تقييم تعلمهم الذاتي. ويفرض تعزيز الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين على الأساليب الإثرائية؛ فإنه لا بد من التأكيد على معلمي الموهوبين تطوير أدائهم من خلال توجيه الطلبة ليتعلموا ذاتياً. وفي إطار الحديث عن أهمية توجيه تعلم الطلبة ذاتياً من خلال عمليات التقييم الذاتي، خلصت دراسة دويلت (Doppelt, 2009) إلى أن الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لتنمية التفكير الإبداعي لدى لطلبة، لا يقتصر فقط على استراتيجيات التدريس المستخدمة، بل يعتمد كذلك على فاعلية الأداء التدريسي في توظيف أدوات التقييم السبل المتعلمة على التأمل في الممارسة كاستخدام سجلات الأداء (Portfolio Assessment).

وتعكس هذه النتائج صورة إيجابية لأداء المعلم في المهارات التدريسية. وبصورة أكثر تحديداً، فقد أظهرت النتائج وجود تميز في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق بتدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني، ومهارات التعرف على المشكلات، وإشراكهم في إيجاد حلول للمشكلات، وتشجيعهم على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق، وتدريبهم على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب. وتقليداً لأهمية هذا الجانب، فإن التميز به سيؤثر إيجاباً على تعلم الطلبة الموهوبين من حيث تحفيزهم لتحليل المشكلات ورؤيتها من زوايا مختلفة، بحيث توصلهم لأكثر من حل، لاسيما وأن هذه المهارات تعد مدخلاً رئيساً في تحليل المشكلة الحقيقية وتحديد أبعادها، بقية الوصول لحلول مناسبة (Wheeler, Warte & Bromfield, 2002; Hamza & Griffith, 2006; Doppelt, 2009) كما أظهرت النتائج أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عالياً، فيما يتعلق بتشجيع الطلبة على المشاركة في النقاش الصفّي من خلال طرح أسئلة ومهام تشجعهم على استنتاج المعرفة، وتنمي لديهم مهارات التفكير التحليلي، وتشجعهم على تلخيص أو تركيب المعلومات، وتقييم المشكلات التي تواجههم، وتحديد الأخطاء ومعالجتها، وتحويل المعرفة المحسوسة إلى مجردة. وعليه، فإن تميز الأداء التدريسي للمعلمين في هذا الجانب، سيؤثر على أداء الطلبة في اكتساب مهارات التفكير، خاصة وأن هذه المهارات

ومن هنا يمكن القول إن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في الجملة، ينسجم مع التوجهات التي تستند إليها البرامج الإثرائية، الهادفة إلى مستقل شخصية الطالب الموهوب من خلال المشاركة الفاعلة والتميز في اختيار الأنشطة التعليمية باختياره محور عملية التعلم (الجفيمان، ٢٠١٥). ويتوافق هذا الرأي مع أفكار النظرية البنائية التي تؤكد أن التخطيط للعملية التعليمية التعليمية يجب أن يكون متمركزاً حول الطالب، باعتباره صائماً للمعرفة ومطوراً لها. وعليه، فالمعلم الفاعل في أدائه التدريسي يخطط برامجه التدريسية بحيث تسمح للطلبة أن يفرضوا ويناقشوا ويبرروا المواقف والأحداث منطقياً (Driver, 1983; Phillips, 1995; Piaget, 1967). ولعل أهمية الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لهذه الخبرات يمكن تفسيرها بأن الطالب الموهوب لديه قدرات عقلية فريدة من نوعها، وأن تلبية هذه القدرات بحاجة إلى معلم متمرس قادر على توفير فرص تعليمية لتطوير قدراته العقلية، وتشجيعه على إبراز أساليه الخاصة في التعامل مع المواقف المتنوعة (Renzulli, 1986; Sternberg, 1999 & 2001).

ولفما يتعلق بنتائج سؤال الدراسة الثاني، فقد تبين من خلال القراءة الفاحصة للمتوسطات الحسابية في الجدول (٣)، وجود مؤشرات في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تدل على اهتمامهم بتمية مهارات البحث والتفكير العلمي لدى الطلبة الموهوبين.

وراييت وبرومفيلد (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002)، يمكن القول إن عدم التميز في الأداء التدريسي في منحى تنمية مهارات التفكير التحليلي، سيؤثر سلباً على تنمية الطلبة الموهوبين في مجال معالجة المعرفة وتطبيقها على قضايا مجتمعية؛ لأن التميز في الأداء التدريسي في مجال تنمية القدرات التحليلية والتقنية يعد من أرقى الفرص التعليمية الإثرائية، التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة والمهارات العملية في المواقف الحياتية؛ فإنتاج المعرفة وتنوعها وجليتها تحتاج إلى معلم متميز في توفير سياقات معنية لتنميتها. ومن هنا فإن هذه النتيجة تخالف أبرز التوجهات التربوية المعاصرة في تنفيذ المناهج الإثرائية، التي تؤكد على أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال الاعتماد على استراتيجيات تدريسية معنية (الحارثي، ٢٠٠٣؛ للماجد، ٢٠٠٨). ومن هنا لا بدّ من التنويه إلى ضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي تربية الموهوبين في مجال تطوير قدراتهم على تنمية مهارات التفكير التحليلي للطلبة الموهوبين. وبالمعنى السريعة للتأمل في نتائج السؤال الثاني، يتبين للقارئ، أيضاً، أن الأدوات التدريسية لمعلمي تربية الموهوبين لم تسهم في توفير بيئات مشجعة في مجال مهارات البحث العلمي بدرجة ذات نوهية عالية، من حيث مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة منظمة، لاسيما في ظل وجود الفرصة

تتطلب التعامل مع كل فكرة من خلال تحليل عناصرها ومكوناتها، لاسيما وأن جميع استراتيجيات تنمية التفكير تعتمد على مهارة التحليل، وهي مهارة أساسية في مستويات التفكير في سلم بلوم للمعرفي، وعليه فإن التميز في هذا الأداء التدريسي يخالف أفكار المدرسة التقليدية، التي تعتمد على تقديم الأمثلة النظرية والوصف والإيضاح، من أجل تقريب المفاهيم المجردة إلى أقرب نقطة محسوسة يمكن الطالب من استيعاب الدرس (Al - Barakat, 2004).

وفيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات حصرية أقل من (٣,٠٠)، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الأداء التدريسي لم يكن جيداً بدرجة عالية أو متميزاً في جانب تنمية قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، والتخيل. وبالتالي، فإن هذه الأداء التدريسي لا يتسق مع ما يسعى النموذج الإثرائي الفاعل إلى تحقيقه من خلال توفير بيئات تعليمية تتيح للطلبة الموهوبين الفرصة للتدرب على منهجية الأسلوب العلمي في التفكير لإنتاج المعرفة. ولعل هذه النتيجة تكشف عن وجود موطن ضعف لدى معلمي تربية الموهوبين في أدائهم للمهمة التعليمية العملية المتعلقة بتدريب الطلبة على مهارات تفكير منظمة، التي من خلالها يكتسب الطالب الموهوب الاستقلالية في تفكيره وتنمية ملكة التفكير المنعمق في كل ما يدور حوله (تقديلي وبدوي، ٢٠٠٣).

وبناءً على هذه النتيجة، ووفقاً لما أشار إليه ويلر

وهذا ما تتطلبه معايير رعاية الموهوبين المتعارف عليها، التي تنادي بضرورة تخطي المعلم من دور القائم على تلقين المعرفة وتقديم الخبرات التعليمية والسيطرة على كافة الأنشطة داخل البيئات الدراسية.

٢- احتياج الطلبة إلى وقت أطول للتمكن من ممارسة مهارات تفكيرية متقدمة مثل مهارات التفكير التحليلي، واحتياجهم إلى وقت أطول لاكتساب مهارات البحث العلمي.

٣- معظم البرامج التي تم فحصها لم تصل إلى المستوى الرابع من النموذج الإثرائي الفاعل حيث يتم تقديم برنامج البحث العلمي المستقل، وتدريبهم على مهاراته بصورة أكثر تعمقاً.

٤- كما أن ذلك قد يشير إلى علم قلرة بعض المعلمين على تطبيق مستويات البرامج الإثرائية الأربعة؛ الأمر الذي يمكن أن ينعكس على الاعتماد على الممارسات التقليدية. وما يؤكد ذلك أن ملاحظة أداء المعلم كشفت أن المعلم لا يكبح جموح ذاته التي تنفلت من أجل تقديم المعلومات والاستنتاجات، التي ينبغي أن يتوصل إليها الطالب. وعليه فإن هذا الأداء الضعيف يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة لمهارات التفكير والبحث العلمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زلفة، نجودة. وتجربة رعاية الموهوبات في الملوم

للقيام بالبحث عن معلومات لثراء أفكارهم، وتمكنهم من تحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة، وتحليل المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة. وهذه النتيجة من الدراسة تحالف أحد الجوانب الرئيسة التي يتبناها النموذج الإثرائي الفاعل، خاصة أن هذه المهارات عُدّت من أبرز المهارات اللازمة لتشكيل شخصية الطالب، وإكسابه القدرة على التعلم الذاتي. ولذا فإن النموذج الإثرائي الفاعل يطالب المعلم بتنمية هذه المهارات منذ سن مبكرة من خلال تضمين مهارات البحث العلمي الأساسية أثناء تنفيذ أنشطة وفعاليات الوحدات الإثرائية، وذلك بصورة متدرجة موزعة على مستويات تقدم الطالب في البرنامج الإثرائي (الجفيمان، ٢٠٠٥).

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لعدم وجود أداء تدريسي متميز لدى معلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق ببعض الأدوات المتصلة ببعض مهارات التفكير التحليلي والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين؛ فإن الأسباب التي أدت إلى ذلك يمكن أن تمزى إلى الآتي:

١- احتياج المعلم إلى وقت أطول للتخلص من الدور التقليدي الذي اعتاده، إذ لا يزال متمسكاً بأدواره التقليدية، التي تؤكد في نظره أنه المصدر الرئيس للمعرفة. وبالتالي فإن الإبقاء على تلك الأدوار يخالف التوجهات التربوية المعاصرة، التي تشدد على أن الدور الرئيس للمعلم يتمثل بأنه ميسر ومسهل ومساند للطالب في تعلمه (Al - Barakat, 2004).

الخطيب، جمال والحفيدي، حسن. *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان، دن، ١٩٩٧م.

رواضة، إبراهيم. *الإبداع في التمرس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم في منطقة إربد التعليمية*. *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية*، (٢٠٠٣م)، ص ١٤٨٩ - ١٥٠٩.

صيف، محرومة. *فعالية إستراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢٥ - ١٤٨.

القضاة، ومضان. *رعاية الموهوبين والمبدعين. الإسكندرية: المكتبة الجامعية*، ٢٠٠٠م.

فنديل، محمد وبديوي، ومضان. *أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

لافريهر، جون. *تعليم مهارات التفكير*. ترجمة: منير الخوراتي. العين: دار الكتاب، ٢٠٠٣م.

لهسو، همدان. *دأثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)، ص ٣٨٥ - ٣٩٨.

الطيمية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات. *المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة*، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية، (٢٠٠٦م).

الوكات، علي. *تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي للملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ*. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإستراتيجية*. المجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ٥١ - ٩١.

_____. *توظيف إستراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ٤، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ١٨٩ - ٢٠٣.

الجهيمان، عبداللطيف. *برنامج رعاية الموهوبين للتدريس الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين*، ٢٠٠٥م.

الجهني، شاذلي. *أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقديم المنهج الإثرائى في برنامج الموهوبين المدرسي بممارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠٠٨م.

الحارثي، إبراهيم. *التفكير والتعلم والتفكير في ضوء أبحاث السماغ*. الرياض: مكتبة الشقري، ٢٠٠٩م.

Hamza, M. & Griffith, K. «Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind». *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 19(3), (2006). 1 – 30.

Navik, M. *Professional development curriculum: modeling the message of differentiation for teachers of gifted middle school students*. Unpublished master thesis, North Park University. 2002.

Phillips, D. «The good, the Bad, and the ugly; the many faces of constructivism». *Educational Research*, 20 (7), (1995). 5 – 12.

Plaget, J. *The language and thought of the child*. Cleveland: The World Publishing Company 1967

Porath, M., Lupart, J., Katz, J., Ngara, C. & Richardson, P. «Gifted learners' epistemological beliefs». *Talent Development and Excellence*, 1(1), (2009): 57 – 66.

Posner, G. *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw Hill. 1995.

Renzulli, J. The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 53 – 92). New York: Cambridge University Press. 1986.

Rowland, T., Huckstep, P. and Thwaites, A. «Reflective on Prospective Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge: The Case of Laura». *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education*, 4, (2004): 121 – 128

Schmidt, J. «The uses of curriculum integration in language arts instruction: a study of six class rooms». *Journal of Curriculum Studies*, 17 (3), (1985): 305 – 330

Shoemaker, B. *Integrative education: a curriculum for the twenty – first century*. ED, 311602, 1989.

هيمنان، هيلدالرجن. *المدخل الإبداعي لحل المشكلات*. الرياض: مركز الدراسات والبحوث، ١٩٩٩م.

لانياً: المراجع الأجنبية:

Al – Barakat, A. & Al – Karsaneh, S. «The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers' perspective». *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), (2005). 169 – 192. (Institute of Education, Coventry, England, UK).

Al – Barakat, A. «The first primary grade teachers' understanding of the effective instructional role of illustrations in developing young jordanian children's teaching and learning». *Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan)*, 31(2), (2004). 453 – 463

Arnal, Z. «The effects of diaries on self – regulation strategies of pre – service science teachers». *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), (2010). 85 – 103.

Borasi, R. *Preconceiving Mathematics Instruction: a Focus on Errors*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996 .

Doppelt, Y. «Assessing creative thinking in design – based learning». *International Journal of Technol. Des. Educ.*, 19, (2009). 55 – 65.

Driver, R. *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University, (1983).

Egan, K. *A very short history of imagination in teaching and learning*. London: Onts Anthouse Press. 1992 .

Greenlund, N. *Stating Objectives for Classroom*. New Jersey: Prentice – Hall Inc. 1985.

- & Stambaugh, T.,** «The William and Mary Classroom Observation Scales – Revised». *Center for Gifted Education*, The College of William and Mary – School of Education, USA. 2003.
- Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C.** «Promoting creative thinking through the use of ICT». *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, (2002). 367 – 378.
- Yuen, M. & Westwood, P.** «Expected competencies of teachers of gifted learners: perspectives from Chinese teachers and students». *Gifted and Talented International*, 19(1), (2004). 7 – 14.
- Yuen, M.** «Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective». *Gifted Education International*, 18(3), (2004). 301 – 312.
- Shamer, R.** *service, social studies, and citizenship conceptions for the new century*.ERIC Document, ED, 430907. 1999.
- Sternberg, R.** «What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom». *American Psychologist*, 56(4), (1999). 360 – 362.
- Terrance, E.** The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity* (43 – 75). New York. Cambridge University Press. 1988.
- Terrance, E.** *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NY: Prentice – Hall. 1962.
- Terrance, E.** «Assessing the Further Reaches of Creative Potentials». *Journal of Creative Behavior*, 14, (1980). 1 – 19.
- Van Tassel – Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D.;**

Instructional Performance of the Gifted Education Teachers in Implementing Effective Enrichment Model in Saudi Arabia Public Education Schools

Abdullah M. Aljoghomani

Associate professor College of Education - King Fahad University

Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box. 580

E-mail: alj9390@gmail.com

(Received 29/11/1431H, accepted for publication 30/3/1432H.)

Keywords: Instructional performance, gifted education teacher, enrichment model.

Abstract. The current study investigated the instructional performance of the gifted education teachers in implementing the effective Enrichment Model in Saudi Arabia public education schools. The sample of the study consisted of forty - three male and female teachers who teach in the programs of nurturing gifted students during the second academic semester of 2008/2009. In order to achieve the aims of the study, an observation instrument of (40) items was designed, and was constructed in two domains: skills of planning teaching/learning experiences, and skills of thinking and scientific research.

The findings revealed that the instructional performance of gifted education teachers have reached a high level of performance. More clearly, it was found that the way in which teaching and learning experiences were planned was effective. In addition, the instructional performance of teachers has achieved a high level regarding problem solving, and creative thinking skills. In spite of the positive side of the findings of the current study, it was found the instructional performance of teachers has not achieved a high level with respect to the development of the analytical thinking and scientific research skills. In the light of these findings, a set of relevant recommendations were introduced.

الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

محمد بن عبد الله حسوي

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك

تبوك، المملكة العربية السعودية، صرب ٤٣٧٩ الرمز ٧١٨٩١

E-mail: astrimohd@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ، وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: الضغوط المهنية، معلمو المرحلة الابتدائية، مدينة تبوك، السعودية.
ملخص البحث. هدف البحث إلى التعرف على الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على الفروق في الضغوط المهنية وفقاً لاختلافات (نوع المدرسة، التخصص العلمي). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (١٠٩) معلم من المرحلة الابتدائية للمواد الدراسية (العلوم - الرياضيات - التربية البدنية - اللغة العربية - التربية الفنية) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: حجم العمل، غموض الدور، الدخل والمزايا، الترتيب الوظيفي، للمكانة الاجتماعية. وبلغ معامل الصدق (٠,٩٥) ومعامل الثبات (٠,٩٠). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: توجد ضغوط مهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية تراوحت شدتها بين متوسطة ومرفعة، كما احتل محور الترتيب الوظيفي الترتيب الأول للربط بالضغوط المهنية ومحور المكانة الاجتماعية الترتيب الأخير. وبناء على النتائج أوصى الباحث بأهمية معالجة المحاور المسببة لضغوط المعلمين المهنية وخاصة المرتبطة الشدة، وضرورة توفير الرعاية النفسية اللازمة لهم على الصعيد الشخصي والمؤسسي.

المقدمة

يحدث الصراع والمنافسة بين الأفراد للحاق بركب

التعلم والمعرفة، واحتلال المكان اللائق بين دول العالم، فإذا أحسن استخدام هذه الثورة العلمية المتلاحقة في مجالات التطور والتقدم سيكون هذا في

يحتاج العالم في هذه الأيام ثورة هائلة من التقدم والتطور في كل مجالات الحياة المختلفة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها، ومن هنا

صالح البشرية، وإذا لم يحسن استخدامها سوف تؤدي إلى الكثير من المشكلات والأحداث التي تؤدي إلى حدوث كثير من التوتر والتعب.

حيث أصبح الأفراد في حالة من عدم الاستقرار النفسي، نتيجة لتراكم مثل هذه المشكلات وتعميقها، ويزداد الأمر سوءاً إذا لم يكن الفرد مهياً لمثل هذه الظروف، بحيث لا يمتلك الطرق والأساليب الجيدة التي تمكنه من التعامل الفعال مع هذه المواقف، أو كونه يجهل طبيعة هذه المشكلات، وعندئذ قد يعمز عن مواجهة المشكلات التي تصوق تحقيق بعض أهدافه، فيصبح عرضة للتأثيرات السلبية للمواقف الضاغطة، هذا بالإضافة إلى أن بعض الأفراد لديهم سمات شخصية تجعلهم أكثر عرضة للضغط، وأكثر تأثراً بها، على العكس من غيرهم الذين لديهم القدرة على تحمل ما يتعرضون له من ضغوط. (الفرماوي، ٢٠٠٠).

وإذا كان المجتمع المدرسي صورة من المجتمع الإنساني، فإن المعلمين إضافة إلى المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها الأفراد بصفة عامة، لديهم مشكلاتهم الخاصة بطبيعة عملهم، حيث توسع الدور التربوي والتعليمي للمعلم فلم يعد يقتصر عمله على مجرد توصيل المعلومة وقياس مدى حفظ التلميذ لها فقط إنما توسع دوره ليشمل تحقيق النمو الشامل والتكامل لشخصية التلميذ، وإكسابه المعرفة والخبرة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه نحو

بيئة التعليم والتعلم.

وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية وتصند مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطاً فهي أكثر المهن الضاغطة، وذلك من خلال ما تزره به البيئة التعليمية من مشيرات ضاغطة يرجع بعضها إلى شخصية المعلم التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ومؤسساته، وما ينظم أو يقيد عمله من قراءات ولوائح وقوانين، ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المعلم، ومدى تقديرها لدور المعلم ولأهمية التعليم (Michel, 2008).

فيرى (رشيد، ١٩٩٧، ٢٢) أن الضغوط هي تعبير عن حالة من الإجهاد العقلي أو الجسدي وتحدث نتيجة للحوادث التي تسبب قلقاً أو إزعاجاً أو تحدث نتيجة لعوامل عدم الرضا أو نتيجة للصفات العامة التي تسود بيئة العمل أو أنها تحدث نتيجة للتفاعل بين هذه المسببات جميعاً. كما تعرّف الضغوط بأنها النتيجة النهائية للمحاولات غير الناجعة للتغلب على المصاعب وظروف العمل السلبية المختلفة (Spring, 2008, p.18).

كما يعرفها كيرهاكو وسونكليف بأنها: مجموعة من الأعراض الاستجابية ذات الآثار السلبية مثل الغضب أو التوتر والإحباط والكآبة الناجمة عن مهنة التدريس، أما تايلور (Taylor, 1986) فقد عرّف الضغوط بأنها نتيجة تهيئ الأحداث على أنها مواقف

الأمر يخرج عن صورته الطبيعية أو المتوازنة إذا ما زادت المطالبات على إمكانيات الفرد، وفي هذه الحالة يعتمد مستوى الضغط الحادث على مدى إدراك الفرد للفشل في مواجهته لتلك المطالبات (هسكر وهساس، ٢٠٠٦).

كما نجد نفس الاتجاه في دراسة الضغوط لدى سبيلبرجر (Spielberg) حيث حاول الوصول إلى مفهوم محدد للضغط في إطار مفهومه عن القلق، وقد حدد ذلك المفهوم في ثلاثة أبعاد: الأول: مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديداً أو خطراً نفسياً أو جسدياً، والثاني: هو إدراك الفرد للمثير أو التهديد، أما الثالث: فيشكل رد الفعل النفسي المرتبط بالتهديد. وهنا توقف شدة رد الفعل على شدة المثير ومدى وعي الفرد به وكذلك على خبرة الفرد (الفرماوي، ٢٠٠٠).

كما استعرضت (الخميسي، ٢٠٠٧، ٦٧) التعاريف الخاصة بالضغط على أنها:

- الأعراض الظاهرة التي تحدث كاستجابة لما يحدث من تغيرات عامة في أنظمة الجسم.
- أنها القوى البيئية التي تتحرك البنية الوظيفية بالإضافة إلى الاستجابات لهذه القوى.
- هي المشكلات الناتجة عن المواقف التي تكون خارجة عن نطاق الحياة الطبيعية، وهي مواقف تمررل الأساليب المألوفة من النشاط وتطلب صيغاً جديدة للتعامل. مما سبق نستخلص ما يلي:

ضارة أو مهددة، والاستجابات لهذه الأحداث على شكل تفسيرات إدراكية وانفعالية وفسيولوجية (الفاهوري، ١٩٩٠، ص ٤).

أما مالك برايد فيرى أنها استنزاف جسمي وانفعالي بشكل كامل وغالباً ما تكون استجابة شخصية مدرة، ويمكن أن تصبح ببساطة ضغطاً زائداً عن الحد، ينتج عنه عدم التوازن بين المطالبات والقدرات بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التعامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي، الأمر الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي (Lennart, 2001, p.24).

ويعرف (الفرماوي، ١٩٩٧، ص ٤٣) الضغوط بأنها حالة من عدم التوازن النفسي نتج عن عدم التكافؤ بين مطالبات مهنة التفرس ومقدرة القيام بها ويتربط على ذلك شعور للمعلم بعدم إمكانية إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية.

فهناك توجهات كثيرة في تعريف الضغوط ترجع إلى خصائص الفرد وبيئة العمل، فالواقف يمكن اعتباره ضاغطاً، إذا اعتُبر كذلك من قبل الشخص نفسه، أو من غيره من الأشخاص، ويتفق عدد كبير من الباحثين في تحديد المقصود بضغط العمل حيث يشيرون إلى المواقف الذي تكون فيه مطالبات البيئة أو ما يتني على الفرد القيام به على درجة أكبر من إمكانيات الفرد الذاتية (Bauer, 2006).

للفرد في مواجهته للمطالبات البيئية يستخدم قدراته وإمكاناته للتعامل مع هذه المطالبات، وهذا

مشكلة البحث

تشكل الضغوط المهنية التي يواجهها المعلمون في مهنة التدريس اهتماماً بارزاً للباحثين والدارسين للوصول إلى حلول لمواجهتها والتغلب على مسبباتها لما لها من تأثير ملموس على الأداء ومحصلة النتائج، وإتقانا مع ما تم ذكره فقد أشارت نتائج دراسات السلوك الإنساني في المجال التربوي والتعليمي إلى ضرورة توفير الرعاية النفسية للمعلم لما يواجهه من ضغوط في مجال مهته قد تؤثر على مستوى إنتاجيته، وفقدان الحافز اللازم والحماس الضروري للعمل، مما ينعكس على درجة رضاه عن وظيفته وربما وصل الحال إليه لعرك عمله (Coplly, 1990; Koustclios, 2001).

لذا فإن مجال الضغوط لدى المعلمين كانت تهتم بالضغوط المهنية لكل معلم في تخصصه الذي يقوم بتدريسه دون التطرق إلى معرفة وجه الاختلاف في درجة الضغوط المهنية بين معلمي المواد الدراسية وفقاً لتخصصاتهم وطبيعة المواد التي يقومون بتدريسها، حيث يمكن أن تكون درجة الضغوط التي يشعرون بها تختلف من معلم إلى آخر حسب طبيعة التخصص، وذلك يتطلب وجود دراسات تتناول هذا الجانب بالبحث، كما أن المرحلة الابتدائية تتسم بطبيعة تدريسية تختلف عن غيرها من المراحل التعليمية الأخرى من حيث كونها المرحلة التعليمية الأولى المؤسسة لما يليها من مراحل، وتنوعية التلاميذ فيها

— أن الضغوط أعباء يتعرض لها الفرد في عمله.
— الضغوط تحمل في طياتها انفعالات غير سارة.
— الضغوط ناجمة عن البيئة المحيطة وظروف العمل.
ولقد توصلت ماسلك (Maslach) إلى أن الشخص الذي لا يستطيع التعامل مع الضغوط الانفعالية المستمرة يفقد اهتمامه وشعوره بكل الأشياء التي يمكن أن يساعده بها الآخرون وتتسع للساقطة بينه وبينهم ويصبح أقل اهتماماً بمحاجاتهم الاجتماعية والجسمية والانفعالية، وبالتدريج يجد الفرد نفسه معزولاً عن الآخرين من خلال وسائل لفظية. (رشيد، ٢٠٠٧).

أما عن مدى انتشار ظاهرة الضغوط بين المعلمين، فقد لفت دنهام (Dunham) الأنظار إلى انتشار ظاهرة الضغوط بين المعلمين، وكان ذلك في دراسة شملت (٦٥٨) معلماً من معلمي الأطفال في المدارس الابتدائية، وقد خلص دنهام من دراسته إلى أن هناك الكثير من المعلمين يعانون من ضغوط شديدة (شيخاني، ٢٠٠٣).

وتتشر الضغوط إلى حد ما بين المعلمين الذين لديهم علاقات مباشرة مع الأطفال غير العاديين في مؤسسات التربية الخاصة، فعلى سبيل المثال هناك ما يقارب ٤٦٪ من معلمي التربية الخاصة الذين تم استطلاعهم حول شعورهم بالضغوط أضافوا بأنهم يعانون من ضغوط نفسية. (Lazarus, 1999).

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:

١ - مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٢ - الفروق في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية - مستأجرة).

٣ - الفروق في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير التخصص العلمي.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من الآتي:

- يحدد هذا البحث محاولة علمية جادة لخدمة معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في تهيئة البيئة الملائمة لهم، والذي سينعكس إيجاباً على أدائهم وتحصيلهم الدراسي وكذلك على العملية التربوية والتعليمية.

- يساهم في إلقاء الضوء على مصادر الضغوط المهنية، في محاولة للتغلب عليها.

- يمكن أن يفيد في بُعْثِها ما:

أ - اختيار معلمي المستقبل بكليات التربية حيث يطبق على الطلاب المتعلمين اختبار عوامل الشخصية

ومميزات المرحلة السنية للتلاميذ المنتتمين لها وما إلى ذلك من متطلبات تربوية وتعليمية أخرى، مما أوجد حاجة بحثية للتطرق لجوانب هذا الموضوع بالدراسة. وارتبط ذلك مع خبرة الباحث وملاحظاته من واقع عمله الأكاديمي كمضو هيئة تدريس في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في وجود بعض الظواهر ذات العلاقة بفكر وتوجه وسلوك المعلمين نحو مهنتهم ومستوى رضاهم عنها، إضافة إلى شكوى المشرفين التربويين من تدني مستوى إنتاجية المعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية وبحث الأسباب المؤدية إلى ذلك. مما سبق مرزونه يتناول هذا البحث التعرف على الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

وتتعدد مشكلة هذا البحث من خلال الإجابة

على التساؤلات التالية:

١ - ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية - مستأجرة)؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغير التخصص العلمي؟

ويتم اختبار العناصر الأكثر تكررًا مع الضغوط المهنية.
 ب- تحليل العواويل المؤثرة على الضغوط المهنية للمعلم لمعالجتها وتخفيف الضغوط على المعلم ليؤدي دوره بكفاءة عالية وتزيد إنتاجيته
 من البساطة إلى التعقيد، وتشترك مهنة التعليم مع تلك المهن الأخرى في هله الحفافية، إذ يواجه المعلمون في بيئة التعليم ضغوطاً متنوعة المصادر ومختلفة الشدة تنعكس على حالتهم الصحية والنفسية وبالتالي على مستوى الأداء والإنتاجية في العمل.

حدود البحث

على ذلك فإنها تعني وجود عوامل ضاحطة على المعلم بشكل عام أو على جزء فيه، لتولد لديه إحساساً بالتوتر أو تشوشاً في تكامل شخصيته، وحينما تزداد حدتها قد يفقد القدرة على التوازن ويغير خط سلوكه إلى خط جديد، كما أن لها آثارها على الجهاز البدني والنفسي له، وعليه فإن الضغط النفسي حالة يعانيها الفرد عندما يواجه بمطلب يفوق حدود استطاعته أو حين يقع في موقف صراع حاد. (Pinto et al, 2005).

الإطار النظري

والخطورة الآثار السلبية للضغوط المهنية، ولقد دافعية لدى الباحثين في التعرف على أهم المصادر والعوامل الكامنة التي تدفع خلف تلك الضغوط، وبناء على ذلك فقد ظهرت بعض التصنيفات الناتجة حيال تلك المصادر أو للمسيبات للضغوط المرتبطة بالعمل، فقام بعضهم بوضع التصنيف التالي لمصادر الضغوط:
 أ- المصادر التنظيمية لضغوط العمل، ومنها عبء العمل، وصراع الدور، وغموضه، والعلاقات الإنسانية، والمستقبل المهني.
 ب- المصادر الفردية لضغوط العمل، ومنها

الضغوط هي إحدى الظواهر النفسية المؤثرة على الصحة النفسية للفرد وتؤدي شدة الضغوط والتعرض للتكرار لها إلى تأثيرات سلبية في شخصية الفرد وإلى خلل في الصحة النفسية مما قد يؤثر على صحته المتكاملة، وقد يصل الأمر إلى الإنهاك العقلي والإجهاد النفسي والذهني وبعض المشكلات والمشاعر النفسية السلبية التي لا يستطيع الفرد تجاهلها والتكيف معها بسهولة، وبالتالي هي مواقف ضاحطة قادرة على توليد اضطراب سلوكي قد يكون حاداً ويديم لفترة طويلة. (والب، ١٩٨٣).

وحيث إن لكل مهنة من المهن ضغوطاً تضلّو

— اللون:

يؤثر اللون في كثير من الأحيان على مظاهر المييش في حياتنا اليومية، فله تأثيرات جسمية وسيكولوجية، فقد زينت البحوث أن الاستجابات الفيزيولوجية مثل ضغط الدم مثل الأحمر: يمكن أن يؤدي إلى زيادة الضغط الدموي الشرياني بينما الأزرق: له تأثير معاكس.

— المؤثرات النفسية الاجتماعية:

وتؤثر على الفرد تأثيراً مباشراً خاصة في السنوات الأولى من حياته، وتصبح أسباباً لظهور اضطرابات نفسية، ويمكن أن تؤدي إلى الصدمات وقصص الختان والتفكير العائلي والحقل في وظائف الأجهزة، مثل نقص في توضع الدماغ والأمراض العصبية.

— الضغط في العمل:

يشكل العمل مصدراً للضغط رغم أنه يلبي الحاجات البشرية، لكن طبيعة العلاقة بين الإدارة والموظفين قد تخلق نوعاً من المشاكل التي تؤدي إلى ضغوط في العمل مثل عبء العمل، صراع العمل، اعتماد للمشاركة في اتخاذ القرارات.

— سمات الشخصية: منها ما يأتي:

— العوامل الذاتية: حيث لاحظ طبيباً أمريكياً أخصائياً في أمراض القلب هما فريدمان وروزمان (freedman - rozman) أن الكثير من مرضاهم يشاطرون خصائص الشخصية متماثلة وعقب بحث مفصل اكتشاف العلاقة بين بعض الأنماط السلوكية المتعددة

نمط الشخصية، والحاجات، ومعدل التغير في الحياة والسمات الشخصية. (عسكر، ١٩٨٨).

كما يرى دالي (Dally) أن مصادر الضغوط في العمل تنتمي إلى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: المصادر المرتبطة بالمنظمة والتي تشمل ظروف بيئة العمل.

المجموعة الثانية: للمصادر المرتبطة بالفرد والتي تشمل صراع الدور وغموضه، وحجم العمل. (John, 2005).

ويتضح من خلال استعراض مصادر الضغوط المرتبطة بالعمل واهتمام الباحثين بتحليلها واكتشافها ضرورة توعية المعلمين وصناع القرار، وذلك لوضع آليات التعامل الوقائي والعلاجي معها للمحافظة على الصحة النفسية للمعلم، والمساهمة في تحسين مستوى أدائه.

أسباب ومصادر الضغوط المهنية

هناك عدة أسباب تسهم في الضغط النفسي، منها:

— ضغط القواء البيئي:

إن طبيعة الضوء هي عامل أساسي في توجيه حياتنا حيث يمكن تعلمه أن يسبب تراكم الميلاتونين، محلاً نوعاً ما يسمى بالاكثئاب، وبالتالي يشعر المصابون أنهم لا اجتماعيون ومتعبون، والعلاج الضوئي يستطيع أن يكون مفيداً في معالجة المصابين بالأمراض المزمنة للاكتئاب، وهذا ما ساعد العامل على العمل، ويجب إدخال قدر كبير من الضوء النهاري إلى البيت. (شيخاني، ٢٠٠٣، ص ٤٢).

بإختلاف البيئة والأفراد ولهمن بالإضافة إلى أن القدرة والاستعداد تجعل مثل هذه الضغوط تختلف من فرد لآخر، كما أن الضغوط المهنية لا تحدث بالضرورة نتيجة لسبب واحد وإنما قد يشترك في إحداثها أسباب عدة، بعضها نابع من شخصية الفرد وبعضها نابع من بيئة العمل، أو تكون نتيجة التفاعل بين السببين.

كما أن هناك عدة مصادر للضغوط المهنية تؤثر على سلوك الفرد وتنعكس من ثم على عمله وإنتاجه، هذا ما أشار إليه المهتمون في موضوع الضغوط المهنية، وفيما يلي نعرض من بين هذه الأسباب ما ورد في التراث الميكولوجي (Maslach, 2003).

حيث يقسم عسكر (١٩٨٨) أسباب ضغط العمل إلى:

أ. الأسباب التنظيمية: ومنها (غموض الدور، تعارض الدور، الانقصار إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، عبء العمل).

ب. الأسباب الفردية: ومنها (نمط الشخصية، القدرات والحاجات، سمات شخصية أخرى). كما وضع ملر (Meller, 1979) أسباب الضغوط فيما يلي:

١. الأسباب الداخلية: هي الفرضيات غير واقعية تكون نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة، فكما هو معروف أن الفرد يواجه مشاكل يومية كثيرة ومتعددة قد تفوق قدرته الشخصية وبالتالي تؤدي به إلى الضغوط.

والمرض المتعلق بالضغط، حيث أكد على أن الذكور نوع (أ) من السلوك، كان من المحتمل معاناتهم مرضاً قليلاً اجتماعياً، قياساً على الذكور كان سلوكهم من النوع (ب) حيث إن السلوك (أ) يبرز (٤) أنماط رئيسية: (حساسية شديدة، يعمل في أمرين في وقت واحد، العدوانية في التنافس، الانقصار إلى التقرير الصحيح) كما أنهم يظهرون الخصائص الآتية: العمل ساعات أطول، السفر أكثر بداهي العمل، وقضاء وقت أقل في الراحة، علاقات جنسية أقل. بينما السلوك (ب) هو النقيض، يتمثل في أكثر استرخاء وأقل سرعة القدرة على اعتماد النظرة الطويلة، الكفاح على قدم المساواة، ليست السرعة تمثل تلك الأهمية ولا تخلق إذا لم تستطع أكمل العمل، لا يشعرون أنهم مضطرون إلى إحراز للاحترام التوازني. وهذا يعني أن النمط (أ) من السلوك يستجيب لعوامل الضغط أكثر من النمط (ب).

— أحداث الحياة والعلاقات الشخصية، وتعتبر الأحداث التي يتعرض لها الإنسان مثل: النقل، السكن، الزواج، ذات تأثير سواء كان التغيير ملائماً أو غير ملائم، كما أن العلاقات لشخصية واحدة من المصادر الرئيسية للضغط، فالعلاقة بين الشريكين هي العامل الأساسي، يعاينها العلاقة مع الأم والأب، فالولد يشكل الاتصال والصدق مع نفسه والشريك والاحترام، وخصوصاً النساء العاملات. (شبخاتي، ٢٠٠٣).

لذا فإن مصادر الضغوط المهنية تختلف وتتنوع

٢. الأسباب الخارجية: هي كل موقف مسبب للضغط مثل ضغوط القيم والمعتقدات والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب له ضغوطاً عالية وتحدد الضغوط بالموقف الذي يسبب الصراع بين القيم والواقع. (الفاهوري، ١٩٩٠).

ويرى (ديفيد، ١٩٩٣) أن أسباب الضغوط تتمثل في غموض الدور، صراع الدور، اتعدام سلطة اتخاذ القرارات، الافتقار إلى القيادة السليمة، عدم كفاية التدريب على مهارات الوظيفة بالإضافة إلى المشكلات الشخصية والاجتماعية والمالية والتي تسهم بدورها في حدوث الضغوط.

كما يرى فرويد وبنبرجر (Freud and benberger) أن سمة الشخصية تؤدي إلى الكثير من الضغط، خاصة عند أولئك الذين يكونون أكثر إخلاصاً والتزاماً في عملهم والأكثر تمسكاً بالقيم، كما وجد هيوز (Hughes) أن العاملين الانبساطيين كانوا أكثر مقاومة للاحتراق النفسي بينما كان العاملون الانطوائيون أكثر عرضة للضغط المهني. (السمادوني، ١٩٩٣).

كما أن هناك أربع مجموعات رئيسية تسبب حدوث الضغوط، منها ما يتعلق بالبيئة ومنها ما يتعلق بمطالب الدور ومنها ما يتعلق ببيئة العمل وأسباب تتعلق بالعلاقات الشخصية، ويعتبر هذا التصنيف من أكثر التطبيقات التي يلجأ إليها الباحثون في مجال الضغط المهني. (هيجان، ١٩٩٨، ٧٥ - ٩٠).

فنجد أن أسباب الضغوط المهنية صنف تحت أسباب تتعلق بالتقدم المهني والعلاقات الإنسانية وباليككل التنظيمي وأخرى بخصوص العمل، وأخرى تتعلق بالجهل الإداري (الوائلي، ١٩٩٨: ٣٣).

أما (الأحصاري، ١٩٩٩، ١٧٢ - ١٧٣) فقد صنف أسباب الضغوط المهنية إلى صنفين رئيسيين: أحدهما يشتمل على عوامل ذات علاقة ببيئة العمل وتتمثل في متطلبات العمل ودرجة تفاوتها من مهنة إلى أخرى، تعرض في الأوقات، عدم وضوح المسؤولية، غياب الدعم الاجتماعي من الزملاء، أما التصنيف الثاني فيشتمل على العلاقات الشخصية والمتعلقة في أحداث الحياة التي يمر بها الفرد، والفروق الفردية، وقدرة وحاجات الفرد ومدى توافقها مع متطلبات المنظمة.

كما يتضح مما سبق أن من مصادر الضغوط المشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، مثل الصراع بين دور الشخص في المنزل ودوره في العمل، المشكلات مع أعضاء الأسرة ومع الأهل والأقارب، الطموح والآمال، الخوف من الفشل أو عدم الكفاءة، نقص القدرة على إدارة الذات، تغيير نمط العمل، الإخفاقات في العمل، عدم الرضا عن العمل، عوامل المنافسة، الصراع مع الزملاء والرؤساء في العمل، أي أن الضغط الصادر أو النابع من الحياة المهنية والذي يطلق عليه اسم «الضغط المهني» ما هو إلا ناتج عدة أسباب يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أسباب مرتبطة بالمهمة.
- سوء الظروف الفيزيائية للمادة.
- أسباب متعلقة بتنظيم أوقات العمل.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الضغوط المهنية، ومنها:

دراسة السامدوني (١٩٩٣) بعنوان «الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات». وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة، وبين تقديرهم لذاتهم. واستمعت الباحثة بالمنهج الوصفي، وبلغت العينة (٢٥٢) معلماً ومعلمة بمعاهد التربية الخاصة، واستخدمت استبياناً من إعدادها. وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية، وذلك في المحاور التالية: علاقة المعلم بالتلاميذ وزملائه وإدارة المدرسة - صراخ الدور - غموض الدور - العبء الوظيفي) وذلك لصالح المعلمات، فيما عدا محور نظرة المجتمع فكان لصالح المعلمين.

دراسة جريفت وآخرون (Griffith, et al;1999) بعنوان: «إستراتيجيات مقترحة لمواجهة الضغوط المهنية للمعلمين». وهدفت الدراسة إلى وضع إستراتيجيات لمواجهة الضغوط المهنية للمعلمين. واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٧٨٠) معلماً من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إنجلترا، واستمعت باستبيان

وسري (الخميسي، ٢٠٠٧: ٨٦) أن عملية التعامل مع الضغوط هي ترسيخ للعوامل التي يمكنها أن تساعد الفرد على الإبقاء على تكيفه النفسي والاجتماعي خلال المواقف الضاغطة، والسلوك الظاهر والباطن الذي يتخذه الفرد لتقليل أو إلغاء الضغوط النفسية أو الأحداث الضاغطة، ووفقاً لنموذج سيالي للضغوط هناك ثلاث مراحل تمر بها استجابة الجسم لها:

٩. الاستجابة الإنذارية: وتحدث عندما تواجه الفرد تنبيهات لم يتكيف لها وبشكل مفاجئ، وتشمل مرحلتين فرعيتين هما (مرحلة الصدمة باستجابة أولية تظهر بشكل علامات مختلفة مثل انخفاض درجة حرارة الجسم وهبوط ضغط الدم، إعاقة مواجهة للصدمة وهي عبارة عن رد فعل يتميز بتحشيد المرحلة الدفاعية مثل تضخم الغدة الكظرية وازدياد الهرمونات).

٢. مرحلة المقاومة حيث يتمكن الكائن الحي في هذه المرحلة من التكيف بشكل كلي مع الظروف الضاغطة مما يحقق تحسن أو اختفاء العرض الضاغط.

٣. مرحلة الاستمرار حيث يكون العامل الضاغط من الشدة والاستمرارية، بحيث يتجاوز قدرة المرء على التكيف إذ تعود الأعراض للظهور، وإذا لم

غموض الدور، عبء العمل، ظروف العمل المادية، وأشارت أهم النتائج إلى وجود ضغوط عمل لدى المدرسات تتعلق بعبء العمل، صراع الدور، غموض الدور، تنظيم العمل، تقدير الرؤساء، العلاقات في العمل.

دراسة الحنولي والمتوكل (٢٠٠١) بعنوان:

«الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية في منطقة شرق القاهرة التعليمية» وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى حدوث الضغوط المهنية لمعلمي التربية البدنية من الجنسين، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٣٠) معلماً و (٣٠) معلمة اختيروا عشوائياً من المرحلة الثانوية بمنطقة شرق القاهرة التعليمية، واستعان الباحث بقائمة الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد محمد محسن علاوي (١٩٩٨م). وأشارت أهم النتائج إلى وجود ضغوط مهنية يعاني منها بشكل عام معلمو التربية البدنية تتراوح درجتها ما بين متوسطة وقليلة، كما لا توجد فروق دالة في الضغوط المهنية بين كل من المعلمين والمعلمات.

دراسة العمري (٢٠٠٣) بعنوان: «ضغوط العمل

هذه المعلمين (دراسة ميدانية)». وهدفت إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الوظيفية (غموض الدور، صراع الدور، طبيعة العمل، مدة الخدمة) من جهة وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة

خاصة للمعلمين. وأسفرت النتائج عن أهمية الدعم الاجتماعي في العمل والمشاركة السلوكية، ولإيجاد أنشطة تنافسية بين المعلمين، وهذا يساهم في إيجاد بيئة عمل جيدة لمواجهة الضغوط المرتبطة بالمهنة، كما لا توجد فروق بين المعلمين.

دراسة المشعان (٢٠٠٠) بعنوان: «مصادر

الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية». وهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص ومدى علاقتها بالاضطرابات النفس جسمية. واستخدم مقياس الضغوط المهنية ومقياس غموض الدور وصراع الدور ومقياس الاضطرابات النفسية الجسمية وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في المتغيرات التالية: العبء المهني، والاضطرابات النفسية الجسمية، حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفس جسمية.

دراسة البليهد (٢٠٠١) بعنوان: «مسيبات

ضغوط العمل لدى مدرسات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض». وهدفت إلى التعرف على مسببات ضغوط العمل لدى مدرسات المدارس. واستخدمت المنهج الوصفي وبلغت العينة (٤٨٥) مديرة، وأهدت قائمة لمسببات الضغوط النفسية واشتملت على خمسة محاور هي: العلاقات في العمل، صراع الدور،

(٤٧٢) معلماً اختبرهم عشوائياً وأعد الباحث مقياساً لجمع بياناته. وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين للتغيرات الاندوجرافية وضغوط العمل ، وأيضاً وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الوظيفية وطبيعة العمل عند المعلمين.

دراسة بيتو (Pisto,2005) بعنوان: «مصادر الضغوط والاحترق والمواجهة لدى المعلمين في البرتغال»، وهدفت إلى التعرف على الاحتراق لدى المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ومصادر الضغوط المهنية المؤدية إلى حلوله. واستخدم المنهج الوصفي وبلغت العينة (٧٧٧) معلماً في المرحلتين المتوسطة والثانوية في البرتغال ، واستعان بقائمة ما سلك للاحتراق (١٩٩٦)، والاستبيان المعد لجونسون (TSQ,1999). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن (٥٤%) من المعلمين لديهم ضغوط مهنية مرتفعة ، وكانت أهم مسببات الضغوط العلاقات والعوامل الاجتماعية، السلوك الخاطئ للتلاميذ، ضغط الوقت، كما أظهر حوالي (٦٣%) مستوى مرتفعاً من الاحتراق لدى المعلمين ، و(٣٠%) على مقربة من بلوغهم درجة الاحتراق، كما أشارت إلى ارتباط الإنهاك الانفعالي كاستجابة للضغوط المهنية.

دراسة عسيري (٢٠٠٨) بعنوان: «الضغوط النفسية والرضا عن العمل لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية». وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالضغوط النفسية وكذلك المرتبطة بالرضا عن العمل ، والفروق في الضغوط النفسية والرضا عن العمل وفقاً لمتغيرات (المدينة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)، وكذلك معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وبلغت العينة (٢٤٨) معلماً، وقام بتصميم مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود ضغوط نفسية لدى المعلمين تتراوح درجتها بين المتوسطة والمرتفعة، كذلك وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل.

دراسة بار وفو (Baro & Fu, 2006). بعنوان «ضغوط المعلمين والصحة النفسية لدى المعلمين في المدارس المتوسطة». وهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يشعر بها المعلمون في المرحلة المتوسطة

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة تناولت

الدراسات المسحية.

مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من معلمي المرحلة الابتدائية في المواد الدراسية التالية: (العلوم - الرياضيات - التربية البدنية - اللغة العربية - التربية الفنية) والتابعين للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية وفقاً لعدد المدارس الموضحة في دليل وزارة التربية والتعليم في مدينة تبوك وعددها الإجمالي (٧١) مدرسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ، وتضم ٥٥٠ معلماً، حيث بلغت عينة المدارس (١٤) مدرسة وتغل ٢٧٠ من مجتمع الدراسة، ثم اختير معلمين أو عشوائياً من كل تخصص، وفي حالة وجود معلمين أو أقل في نفس التخصص، تم أخذهما جميعاً، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٩) معلم وتماثل عينة الدراسة ٢٠٪ من مجتمع الدراسة.

الضغوط النفسية عند المعلمين والاستراتيجيات المقترحة لمواجهة الضغوط المهنية عند المعلمين، ومصادر الضغوط المهنية عند المعلمين، والضغوط النفسية عند المعلمين والصحة النفسية، وقد جاءت الدراسة الحالية ليبحث الضغوط المهنية عند المعلمين، بهدف التعرف على مصادر مشكلة لضغوط العمل وهي: الترقى الوظيفي، والدخل والحوافز، وحجم العمل، وغموض الدور، والملكأة الاجتماعية، كما تناول الدراسة الحالية الضغوط المهنية في بيئة جديدة تختلف عن البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة، كما درست الضغوط المهنية عند المعلمين في تخصصات متنوعة، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة.

منهج البحث وإجراءاته

المنهج

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب

الجدول رقم (١). توصيف العينة وفقاً لمكونات الدراسة.

٢	المعيار التصنيفي	العدد	النسبة	نوع الدراسة	العدد	النسبة
١	العلوم	٢٤	٢٢٪	حكومية	٨٨	٨١٪
٢	الرياضيات	٢٢	٢٠٪	مستقلة	٢١	١٩٪
٣	التربية البدنية	١٢	١١٪	-	-	-
٤	اللغة العربية	٤٠	٣٧٪	-	-	-
٥	فنية التربية	١١	١٠٪	-	-	-
-	المجموع	١٠٩	١٠٠٪	المجموع	١٠٩	١٠٠٪

أداة البحث

مقياس للضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقاً للخطوات العلمية التالية:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم

والمناهج وطرق التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وكلية التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وذلك للحكم على ملاءمة كل فقرة من فقراتها للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من صياغة كل منها بشكل سليم ومفهوم، ووضع التعديل المناسب لها، من أجل الوصول إلى أداة نستطيع من خلالها تقييم الضغوط المهنية عند معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة تبوك بأكثر درجة ممكنة من النقة والوضوح.

وبعد مراجعة ملاحظات واقتراحات المحكمين، تم حذف الفقرات التي أجمع عليها أقل من (٨٠٪)، وإجراء التعديلات على الفقرات الأخرى، وقد جاءت الأداة بصورتها النهائية لتتضمن (٢٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة كما يأتي: (٥) فقرات لمحور حجم العمل، (٥) فقرات لمحور غموض الدور، (٥) فقرات لمحور الدخل والحوافز، (٥) فقرات لمحور الترقى الوظيفي، (٥) فقرات لمحور المكانة الاجتماعية.

صدق بناء أداة البحث

بعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية، كان من الضروري التأكد من صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) لفقراتها وصلاحيه كل منها لقياس ما وضعت لأجله. وللتأكد من صدق البناء لفقرات الأداة، قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة مع الأداة ككل ومع المحور الذي تنتمي له، ومستوى الدلالة لكل منهما. وكانت قيم معاملات

١ - الإطلاع على الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات العربية والأجنبية السابقة في مجال الضغوط المهنية للمعلم بصفة عامة.

٢ - الإطلاع على القوائم والمقاييس والأدوات المستخدمة في مجال الضغوط المهنية.

٣ - استطلاع أولي لملاحظات معلمي المرحلة الابتدائية في الضغوط المهنية المرتبطة بعملهم وذلك عبر توجيه سؤال استكشافي مفتوح (ما هي الضغوط المهنية التي تواجهكم كمعلم في المرحلة الابتدائية؟).

٤ - من خلال الإجابات التي تم الحصول عليها عبر الاستطلاع الأولي لملاحظات معلمي المرحلة الابتدائية وأيضاً مراجعة أبعاد ومحاور الضغوط المهنية التي أعدت من قبل الباحثين في الدراسات السابقة تم التصميم المبسّط لأداة لقياس الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٥ - تم العرض على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء الرأي والتوجيه من حيث الخلف أو التعديل أو الإضافة على عبارات ومحاور الأداة.

٦ - التطبيق على عينة استطلاعية للتعرف على صدق وثبات الأداة وأهلبيتها للتطبيق النهائي، ويوضح ذلك كما يلي:

صدق مصحى الأداة

للتأكد من صدق محتوى أداة البحث، عرضت بصورتها المبدئية المكونة من (٣٠) فقرة على (١٠) أعضاء هيئة تدريس من قسمي التربية وعلم النفس،

ارتباط الفقرات بالقياس ككل تتراوح بين (٠.٤١) و(٠.٨٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن كل فقرة من فقرات الأداة تقيس الغرض الذي وضعت لقياسه، والبيانات موضحة في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢). معاملات ارتباط كل من الفقرات بالصور والفقرات بالدرجة الكلية

؟	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاستبيان	معامل ارتباط الفقرة بالصور التي تصي له	المحور	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالصور التي تصي له
حجم العمل	٩	٠.٥٠ ^{***}	٠.٦٢ ^{***}	الترقي الوظيفي	٨	٠.٥٧ ^{***}	٠.٦٤ ^{***}
	٦	٠.٤٩ ^{***}	٠.٦٠ ^{***}		٩	٠.٤٧ ^{***}	٠.٦٥ ^{***}
	١١	٠.٥٤ ^{***}	٠.٧٦ ^{***}		١٨	٠.٥٩ ^{***}	٠.٧٠ ^{***}
	١٦	٠.٥٢ ^{***}	٠.٧٨ ^{***}		١٩	٠.٥٧ ^{***}	٠.٦٠ ^{***}
	٢١	٠.٦٨ ^{***}	٠.٧٣ ^{***}		٢٤	٠.٤٤ ^{***}	٠.٥٩ ^{***}
خوض الأمور	٣	٠.٣٨ ^{***}	٠.٦٩ ^{***}	للكفاءة الإحصائية	٥	٠.٥٧ ^{***}	٠.٦٥ ^{***}
	٧	٠.٥٥ ^{***}	٠.٥٢ ^{***}		١٠	٠.٥٢ ^{***}	٠.٧٨ ^{***}
	١٢	٠.٥٢ ^{***}	٠.٧٥ ^{***}		١٥	٠.٥٦ ^{***}	٠.٦١ ^{***}
	١٧	٠.٥٤ ^{***}	٠.٦٤ ^{***}		٢٠	٠.٥١ ^{***}	٠.٧٤ ^{***}
	٢٢	٠.٤١ ^{***}	٠.٦٩ ^{***}		٢٥	٠.٥٢ ^{***}	٠.٦٢ ^{***}
التميز والحوافز	٣	٠.٦٥ ^{***}	٠.٨٧ ^{***}				
	٨	٠.٦١ ^{***}	٠.٦٠ ^{***}				
	١٣	٠.٥٨ ^{***}	٠.٨٨ ^{***}				
	١٨	٠.٤٥ ^{***}	٠.٧٦ ^{***}				
	٢٣	٠.٦٣ ^{***}	٠.٨٠ ^{***}				

^{***} دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١

ثبات أداة البحث

معامل الثبات للأداة ككل (٠.٩٠)، أما معامل الثبات لمحور حجم العمل فكان (٠.٨٨)، ومحور خوض الأمور (٠.٨٩)، ومحور الدخل والحوافز (٠.٩١)، ومحور الترقى الوظيفي (٠.٩٣)، ومحور الكفاءة الاجتماعية (٠.٨٨)، وهي قيم مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، مما يؤكد سلامة استخدام أداة الدراسة.

لقياس ثبات أداة البحث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك، خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (α) للاتساق الداخلي من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، ووجد أن

تطبيق أداة البحث

تم تطبيق أداة البحث وهي قائمة مكونة من (٢٥) فقرة على عينة تكونت من (١٠٩) معلمين من المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، بعد أن تم حصر المدارس الابتدائية في إدارة تعليم تبوك عن طريق الإحصائيات الموجودة في إدارة تعليم تبوك وكان عدد المدارس الابتدائية (٧١) مدرسة، واختير (١٤) مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد اختار الباحث من كل تخصص ما لا يزيد عن معلمين، وكان عدد أفراد العينة (١٠٩) معلمين، ووزعت الاستبيانات على المعلمين، بالاستمارة بمدرسة المدارس، ثم جمعت، وقد قام جميع أفراد العينة بالإجابة على الأداة التي أعدها الباحث، حيث اعتمد تصنيف الضغوط المهنية إلى مرتفعة، متوسطة، منخفضة حسب المتوسطات الحسابية للموزونة للضغوط المهنية على النحو الآتي: (٣,٥ - ٥) ضغوط مهنية مرتفعة، (٢ - وأقل من ٣,٥) ضغوط مهنية

متوسطة، (أقل من ٢) ضغوط مهنية منخفضة.

الأسلوب الإحصائي

بعد الانتهاء من جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج (spss)، حيث حسب التكرارات والمتوسطات الحسابية للفقرات، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد استخدم اختبار (t-test - ١)، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي (One - way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الضغوط المهنية، وترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية كما في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣): محاور الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

المحور	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	عدد	المجال
مستوى الضغوط	المرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	الترددات	
مستوى الضغوط	١	٣,٨	٣,٧٥	٥	مفرد في الوسط
مستوى الضغوط	٢	٣,٨	٣,٦٩	٥	مستوى الضغوط
مستوى الضغوط	٣	٣,٨	٣,٥٧	٥	مستوى الضغوط
مستوى الضغوط	٤	٣,٨	٣,٤٧	٥	مستوى الضغوط
مستوى الضغوط	٥	٣,٨	٣,٣٤	٥	مستوى الضغوط
مستوى الضغوط			٣,٥٤	٢٥	مستوى الضغوط

مهنة التعليم من المهن التي تصنف بارتفاع درجة الضغوط للمهنة. (السمادوني، ١٩٩٣)، (المشعل، ٢٠٠٠)، (البليهد، ٢٠٠١)، (الحسولي والتوكيل، ٢٠٠١)، (Pinto, 2005)، (Basak, Fu, 2006)، (عسيري، ٢٠٠٨).

ومن أجل إجراء مقارنات بين فقرات الضغوط المهنية في كل محور على حدة، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية، وتم ترتيبها تنازلياً في كل محور من المحاور الخمسة الآتية:

٩ - محور حجم العمل:

بعد حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية لكل فقرة من فقرات محور حجم العمل وترتيب الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، حصلنا على الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٣) أن محاور الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلم المرحلة الابتدائية كانت بدرجة مرتفعة، حيث يبلغ متوسطها الحسابي العام (٣.٥٤) من أصل (٥)، وأن محور الترقى الوظيفي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (٣.٧٥)، يليه محور الدخل والحوافز بمتوسط حسابي قيمته (٣.٦٩)، ثم محور حجم العمل بمتوسط حسابي قيمته (٣.٥٧)، ثم محور غموض الدور بمتوسط حسابي قيمته (٣.٣٧). وقد جاء بالمرتبة الأخيرة محور المكانة الاجتماعية بمتوسط حسابي قيمته (٣.٣٤)، وهذا مؤشر يلفتنا إلى التبه والحرص على الاهتمام بالصحة النفسية للمعلمين وتوفير الرعاية اللازمة لتحقيق الرضا المهني وصولاً لأداء المأمول منهم، ويتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي دلت نتائجها على أن

الجدول رقم (٤). التكرارات والمتوسطات الحسابية لفقرات محور حجم العمل والرتبة

الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الضغوط
أبداً	قليل	متوسط	كثير	أبداً
٢	١٢	٣٦	٣٤	٢٥
٤١,٨	٤١١	٤٣٣	٤٣١,٢	٤٢٢,٩
٥	٩	٢٢	٢٨	٤٥
٤٤,٦	٤٨,٣	٤٢٠,٢	٤٢٥,٧	٤٤١,٢
١٧	١٧	٢٣	٢٧	١٥
٤١٥,١٦	٤١٥,٦	٤٢٠,٣	٤٢٩,٨	٤١٣,٨
٨	٤	١٦	٢٠	٦١
٤٧,٢	٤٣,٧	٤١٤,٧	٤١٨,٣	٤٥٦
٢٦	١٣	٢٩	٢١	٢٥
٤١٩,٣	٤١١,٩	٤٢٩,٦	٤١٩,٣	٤٢٢,٩
المتوسط الحسابي				
٣,٥٧				

المتوسطة التي تواجه المعلمين والتي تراوحت متوسطاتها الحسائية بين (٢,٥ وأقل من ٣,٥) تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسائية: أتوي التعاقد المبكر لزيادة حجم العمل، وبعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي.

٢ - محور غموض الدور:

تم حساب للمتوسط الحسائي لفقرات محور غموض الدور، ثم ترتيب تلك الفقرات تنازلياً، وفق متوسطاتها الحسائية، كما في الجدول رقم (٥).

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسائي للضغوط المهنية لمحور حجم العمل قد جاء مرتفعاً وقد بلغ (٣,٥٧) من أصل (٥) درجات، وأن الضغوط المهنية المرتفعة ذات المتوسط الحسائي الذي يتراوح بين (٣,٥ - ٥) تمثلت في الفقرات الآتية: احتلت قسرة وأشعر أن نصابي التدريسي مرتفع المرتبة الأولى فبلغ متوسطها الحسائي (٤,١٢)، ودأقوم بأعمال كثيرة بمجانب عملي الأساسي كمعلم، ثم وأشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي، أما الضغوط المهنية

الجدول رقم (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسائية والرتبة لفقرات محور غموض الدور.

الفرقة	تكرار	نسبة	متوسط الحسائي	الرتبة	المتوسط الحسائي	الفرقة	تكرار	نسبة	متوسط الحسائي
أ	١٧	١٦	٣٨	١٦	١٦	متوسط	٥	١,٢٨	٣,١٣
	٢	١٩,٠٦	٢١,٤٧	٢١,٤٧	٢١,٤٧				
ب	٤٠	٣٧	٢٥	٧	٥	مرتفع	١	١,١٢	٣,٨٧
	٣	٢٦,٧٢	٢٦,٧٢	٢٦,٧٢	٢٦,٧٢				
ج	٢٠	٢٢	٢٦	٢٢	١٨	متوسط	٤	١,٣٤	٣,٠٤
	٣	٢١,٨٣	٢٢,٢٩	٢٢,٢٩	٢٢,٢٩				
د	٤٣	٤١	٢٩	١٨	٣	مرتفع	٢	١,٢٢	٣,٧١
	٣	٢٦,٩٤	٢٦,٩٤	٢٦,٩٤	٢٦,٩٤				
هـ	١٥	١٤	٣٦	٩	١٤	متوسط	٣	١,٢١	٣,٢٨
	٣	٢٦,٩٤	٢٦,٩٤	٢٦,٩٤	٢٦,٩٤				
المجموع الكلي					٣,٣٧				

تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسائية، وهي: أفقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي، مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة، قدراتي لا تستمر بما يتفق وطبيعة عملي، أفقد إلى الحرية في المشاركة وإبداء الرأي، أما بالي

يظهر من الجدول (٥) أن مستوى الضغوط المهنية في محور غموض الدور بشكل عام قد جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط الضغوط المهنية (٣,٣٧) من أصل (٥) درجات، وأن الضغوط المرتفعة التي تقع متوسطاتها الحسائية ضمن الفئة (٣,٥ - ٥)

٢ - محور الدخيل والخواتم :

تم حساب المتوسط الحسابي للدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية على كل فترة من فترات عمود الدخل والحوافز، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول (٦).

الضغوط المهنية فكانت موجودة بدرجة متوسطة عند
معظمي المرحلة المتوسطة، وتقع متوسطاتها الحسابية
ضمن الفئة (٢ - أقل من ٣,٥) تطلعت في الفقرة
الآتية: «صلاحياتي في عملي غير واضحة» واحتلت
المرتبة الأخيرة بلفظ متوسطها الحسابي (٢,٩٣).

المجلد رقم (٦)، المسميات الحساسة والتكرارات والنسب المئوية والزجة للخطوط المهيمنة في محور الدخول والمخارج.

[illegible]

المهن الأخرى»، «الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي»، «الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به». وتحتل الضغوط المهنية المتوسطة التي تقع في فئة (٢ - وأقل من ٣٥) في فترة واحدة وهي: «يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي».

٤ - محور الترقى الوطني:

عم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى الضغوط المهنية في محور الدخل والخوافز بشكل عام قد جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٦٩) من أصل (٥) درجات، وهو ضمن فئة الضغوط المرتفعة (٣.٥ - ٥) وأن الضغوط المهنية المرتفعة تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية الموزونة، وهي: «أفقد لوجود حوافز وبدلات لي عمل»، «محازات مهنة، المادية أقل من

الجدول رقم (٩). اختيار (ت) لدلالة الفروق بين الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقاً لمصادر (نوع المدرسة (حكومية، مستأجرة)

المصدر	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي للضغوط	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
حجم العمل	ملك حكومي	١٨,٥١	٣,٨٤	٨٨	٥٥٣,٤٦	٠,٠٠١
	مستأجرة	١٥,٠٩	٤,٩٢	٢١		
مدرسة الدور	ملك حكومي	١٧,٢٠	٤,٠٤	٨٨	١,٨٣	٠,٠٠٧
	مستأجرة	١٥,٣٨	٤,٣٧	٢١		
الدخل والموارد	ملك حكومي	١٨,٢١	٥,١٦	٨٨	٠,٨٨	٠,٣٨
	مستأجرة	١٦,٣٢	٥,٤١	٢١		
الترقي الوظيفي	ملك حكومي	١٩,١٠	٣,٧٧	٨٨	٩٢,٠٩	٠,٠٤
	مستأجرة	١٧,١٤	٤,٢٩	٢١		
لنكافة الإحصائية	ملك حكومي	١٨,٥١	٣,٨٤	٨٨	١,٦٦	٠,١
	مستأجرة	١٦,٤٥	٥,٠٣	٢١		

* * دالة عند مستوى ٠,٠١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

دالة إحصائية في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك وفقاً لمصادر التخصص العلمي (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدمت درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وتم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات إجابات المعلمين على مقياس الضغوط المهنية وفقاً للتخصص العلمي (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية)، كما في الجدول رقم (١٠).

يظهر من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائية في ضغوط حجم العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك بين المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية والمعلمين الذين يعملون في المدارس المستأجرة.

كما يوجد فروق دالة إحصائية في فرص الترقية الوظيفي بين المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية والمعلمين الذين يدرسون في المدارس المستأجرة، وهذا يدل على أن قلة الفرص المتوفرة للترقي الوظيفي عامل مسبب للضغط.

لذلك: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات لمبارية طغور الضغوط المهنية لمعلمي الابتدائية وفقا لمعير التخصص.

المعير	معلم	معلم	معلم	معلم	معلم
المعير	معلم	معلم	معلم	معلم	معلم
المتوسط الحسابي	١٨٠,٥٠	١٨٠,٢٠	١٨٠,٥٨	١٧٠,٥٠	١٨٠,٦٦
الانحراف المعياري	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤
الانحراف المعياري	٣,٧٠	٣,٨١	٣,٣٣	٣,٩٣	٣,٤٥
الانحراف المعياري	١٨٠,١٠	١٩,٣٩	١٨٠,٥٤	١٧,٢٧	١٩
الانحراف المعياري	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢	٢٢
الانحراف المعياري	٣,٨٧	٣,٨٢	٣,٩٧	٣,١٠	٣,٧٠
الانحراف المعياري	١٧,٧٥	١٧,٩٩	١٦,٤١	١٤,٤١	١٥
الانحراف المعياري	١٢	١٢	١٢	١٢	١٢
الانحراف المعياري	٥,٠٤	٣,٥٠	٤,٨٠	٤,٤٨	٥,٣٤
الانحراف المعياري	١٨,٦٧	١٩,٢٢	١٩,٧٠	١٧,٦٢	١٨,٨٢
الانحراف المعياري	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠
الانحراف المعياري	٣,٣٥	٣,٥٢	٣,١٢	٤,٠٧	٣,٢٠
الانحراف المعياري	١٤,٨١	١٧,٧٢	١٦,٤٥	١٤,٤٥	١٤,٤٥
الانحراف المعياري	١١	١١	١١	١١	١١
الانحراف المعياري	٥,٤٧	٥,٨٤	٥,٣٧	٣,٤٧	٤,٦١

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم تحليل التباين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات المعلمين على مقياس الضغوط المهنية حسب تخصصاتهم، واختبار الأحادي، كما في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمعير التخصص.

المعير	معلم	معلم	معلم	معلم	معلم
المعير	معلم	معلم	معلم	معلم	معلم
المتوسط الحسابي	٢٩٣,٨١٦	٢٣,٤٥	١٠,٤	١٠,٤	١٠,٤
الانحراف المعياري	١٦٧٢,٨٣	١٦,٠٩	١٠,٤	١٠,٤	١٠,٤
الانحراف المعياري	١٩٦٧,٦٥	١٠,٨	١٠,٨	١٠,٨	١٠,٨
الانحراف المعياري	١٧٢,٢٦	٥٣,٠٦	١٠,٤	١٠,٤	١٠,٤
الانحراف المعياري	١٦٨٣,٣٨	١٦,١٨	١٠,٤	١٠,٤	١٠,٤
الانحراف المعياري	١٨٥٥,٦٥	١٠,٨	١٠,٨	١٠,٨	١٠,٨
الانحراف المعياري	١٥٩,٩٠	٣٩,٩٧	١٠,٤	١٠,٤	١٠,٤
الانحراف المعياري	٣٧٧٢,٨٣	٣٦,٦٦	١٠,٤	١٠,٤	١٠,٤
الانحراف المعياري	٣٩٣٦,٧٣	١٠,٨	١٠,٨	١٠,٨	١٠,٨

تابع الجدول رقم (١١).

المصدر	مصادر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	متوسط التباين	درجة ف	الدلالة
الفرق الوطني	بين المجموعات	٤٢,٢٣	٤	١٠,٥٦	٠,٦٩	٠,٥٩
	داخل المجموعات	١٦٠٢,٨٠	١٠٤	١٥,٤١		
	المجموع	١٦٤٥,٧٤	١٠٨			
للكافة الإحصائية	بين المجموعات	١٥٠,٤٧	٤	٣٧,٦١	٢,٣٠	٠,٠٦
	داخل المجموعات	١٦٩٨,٤٨	١٠٤	١٦,٢٣		
	المجموع	١٨٤٨,٩٥	١٠٨			
الكلي	بين المجموعات	٣٢٩٥,٤٤	٤	٨٢٣,٨٦	٣,١٢٣	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢٧٤٣٤,٢٧	١٠٤	٢٦٣,٧٩		
	المجموع	٣٠٧٢٩,٧١	١٠٨			

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ = القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يظهر من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك تعزى للتخصص (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية) في محور حجم العمل

حيث بلغت قيمة اختبار (ف) ٤,٥٦، ومن أجل معرفة أي من الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha > ٠,٠٥$)، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test).

الجدول رقم (١٢). اختبار شيفيه للمقارنات لتحديد الفروق في المتوسطات الحسابية في محور حجم العمل

التخصص	المصدر	الرياضيات	الفرق الدقة	الفرق الكمية	الفرق الكلية
التخصص	المتوسط الحسابي	١٨,١٦	١٩	١٥	١٨,٨٢
الفرق الدقة	١٨,١٦	—			١٤,٤٥
الفرق الكمية	١٩	٠,٨٣	—		
الفرق الكلية	١٥	٣,١٦	٠,٤٤	—	
الفرق الدقة	١٨,٨٢	٠,٦٥	٠,١٨	٣,٨٢	—
الفرق الكمية	١٤,٤٥	٣,١٦	٠,٤٥	٠,٥٥	٤,٣٧
الفرق الكلية	—				

* فرق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يظهر من الجدول (١٢) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للضغوط المهنية عند معلمي التربية الفنية والبدنية المتعلقة بمحور حجم العمل ومعلمي كل من الرياضيات، والعلوم واللغة العربية دالة إحصائية، حيث إن ضغوط حجم العمل عند كل من معلمي اللغة العربية والرياضيات، والمعروف أهلها منها عند معلمي التربية الفنية والبدنية، ويرجع الباحث ذلك ربما إلى طبيعة المادة الدراسية كون الرياضيات والعلوم

المرحلة الابتدائية لدى المسئولين عن العملية التربوية والتعليمية سواء في المدرسة أو في الإدارات التعليمية.

— توضيح وإبراز المهام التربوية والتعليمية التي يقوم بها المعلمون دهاليا وإعلاميا على المستوى الشخصي والوطني والدني، والمستويات الواقعية عليه من تعليم وتربية وتنمية للميول والاتجاهات والقيم والعادات والسلوكيات الصحيحة لتقوية الجوانب المعنوي لدى المعلمين.

— النظر إلى مهنة التربية والتعليم على أنها من أسمى وأشرف المهن التي تتطلب قدراً كبيراً من التحلي بالصبر وحسن التعامل والأخلاق الفاضلة والقوة في المظهر والسلوك بغية الأجر العظيم في الدنيا والآخرة.

— وضع الأهداف الممكنة التحقيق (الواقعية) في ظل الإمكانيات والظروف المتوفرة في بيئة العمل والتوازن اللازم بين ما هو مطلوب والمقدرة على إنجازها.

— بناء اتجاهات إيجابية نحو التعليم المستمر من خلال التواصل وتوفير فرص الاختصاص ومواصلة الدراسات العليا.

— توفير فرص للتربوي الوطني وإيجاد الحوافز والبدايات الضرورية لدافعية العمل والإنجاز، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين لإكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الضغوط المهنية في العمل، وإدارة الوقت، وبناء الثقة في النفس، وزيادة الدافعية للعمل.

واللغة العربية مواد تتطلب متابعة وإعداد تقارير دورية وواجبات منزلية واختبارات شهرية وفصلية وتقييم مستمر للنجاح والرسوب للطلاب مما يتطلب اهتماماً وجهداً وحرصاً أكبر لكل من الطالب والمعلم وذلك مقارنة بمعلمي التربية البدنية والفنية.

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث ومحاولة توفير البيئة المناسبة للعمل والرحابة النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية لتحقيق الأهداف والتطلعات المنشودة على المستوى الشخصي للمعلمين وعلى المستوى المؤسسي والمجتمعي، لذا يمكن تقديم بعض التوصيات كما يلي:

عدم تكليف المعلمين بأعمال وأنشطة تزيد عن قدرتهم على القيام بها على الوجه المطلوب أو مطالبهم بمهام في وقت واحد، كما يتوجب توضيح التعليمات الواردة لهم وعدم تعارضها فيما تضمنته من آليات تنفيذ، وتزويدهم بكل ما يستجد من لوائح وأنظمة مختصة بعملهم المهني.

— الاهتمام بأبعاد مقياس الضغوط المهنية التي احتلت مستويات متقدمة من حيث درجة الضغط الواقع على المعلمين في الأبعاد التالية: التربوي الوظيفي، والدخل والحوافز، وحجم العمل، واتخاذ الإجراءات المناسبة.

— دعم الدور التربوي الذي يقوم به معلم

(ملحق)

الأخ الأستاذ / معلم المرحلة الابتدائية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد:

أفيدكم بأنني أقوم بدراسة تهدف إلى التعرف على الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، ونظراً لأنه سوف يستخدم المقياس لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها حرص الباحث على أهمية إبداء رأيكم عن الضغوط المرتبطة بعملكم المهني لما تمتعون به من خبرة ودراية، وذلك وفق تدرج خماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المناسب كما في المثال التالي:

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
ملاحظتي في عملي غير محددة		✓			

لذا أرجو توجهي الحرص والدقة في وضع الاستجابة المناسبة أمام كل عبارة وفقاً لوجهة نظركم، مما سيكون له أكبر الأثر في نتائج هذه الدراسة، علماً بأن الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة فقط.

مع خالصي شكري وتقديري

الباحث

محمد عبد الله عسيري

E-mail: asirimohd@hotmail.com

الجزء الأول: البيانات الأولية:

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) أمام العبارة المناسبة:

١ - نوع المدرسة التي تعمل بها:

حكومية	()
مستأجرة	()

٢ - المادة الدراسية التي تقوم بتدريسها:

العلوم	()
الرياضيات	()
التربية البدنية	()
اللغة العربية	()
التربية الفنية	()

الجزء الثاني: أرجو التكرم بتجهيزكم للدرجة الضغوط المهنية المرتبطة بعملكم وكذلك بوضع علامة (ص) في الخانة التي تمثل إيجابكم على المهارات التالية:

٤	البيانات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تظهر بالإجتهاد الشغف في عملي للتدريس					
٢	مستلزمات في عملي غير واضحة					
٣	الدخل المادي ككل من الجهد الذي أقوم به					
٤	صعوبة فرض القراري الوطني في مهني					
٥	حفظ اهتمام لتسويقي لإيراز مكانة المعلم					
٦	أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كعلم					
٧	أفقد لثروتي بالواقع وراجع في عملي التدريسي					
٨	أفقد لوجود حوافز وميزات في عملي					
٩	يضعني رؤسائي على حدود الضرورات والحدود					
١٠	أشعر أن مكانة مهنة المعلم ككل من لهن الأخرى					
١١	بعض الأوصال التي أقوم بها تفوق طاقتي					
١٢	أفقد للحرية في المشاركة ويبدأ الرأي					
١٣	الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي					
١٤	قلة اهتمام لتسويقي باليات تطوير مهارات المعلم					
١٥	أفقد بعدم التوافق في اختيار المهنة للعامة					
١٦	أفقد أن نصلي التدريسي مرفوع					
١٧	مستلزمي في وضع الخطط والبرامج محدودة					
١٨	إعداد التسرب من المهنة لضعف المعاد لتدري					
١٩	أفقد بضعف حاسني لتطوير مهاراتي					
٢٠	يظهر المصنع بتولية تجاه مهنة المعلم					
٢١	أفقد المصنع لتبكر لإعداد جسم العمل					
٢٢	القراري لا تستثمر بما يعلق وطبيعة عملي					
٢٣	مميزات مهني لمادية ككل من لهن الأخرى					
٢٤	يضعني قلة فرص الابتعاث والتدريسات العليا					
٢٥	حفظ وهي المصنع مكانة المعلم					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأنصاري، جامع عسكري. «التعرف على مدى تعرض المعلمين بالمرحلة الثانوية للاحتراق النفسي بالكويت». مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلد ١٣، (٢٠٠٦م)، ص ٣٠-٦٠.
- البلهد، هدى صالح. مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، ٢٠٠٩م.
- الحميسي، شيلاء علي. «السمات الشخصية وعلاقتها بالضغوط المهنية». مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، مجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠٠٧م)، ص ٢٨-٤٠.
- الحوي، أمين والمحرر، محمد علي. «الضغوط المهنية لمعلم التربية الرياضية في منطقة شرق القاهرة التعليمية». المؤتمر العلمي الدولي - الرياض والعولة، جامعة حلوان، مجلد ٢، (٢٠٠١م)، ص ٤٣-٥٣.
- دفيد، فولتافا. «الضغوط النفسية». ترجمة: حمدي الفرماوي، ورضا سريع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٣م.
- واقب، أسامة كامل. «تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي». ط ٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.
- رشيد، خالد محمد. «الضغوط المهنية التي تقابل معلمي الفئات الخاصة بالضفة الغربية». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٧م.
- السماقوني، شوقية إبراهيم. «الضغوط النفسية لدى معلمين ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات». رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، ١٩٩٣م.
- شيعاني، محمود. «الضغط النفسي». بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.
- عسكرو، علي وأحمد. «مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية». مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلد ١٦، العدد (٤)، (١٩٨٨م)، ص ٦٥-٨٧.
- صيري، محمد عبدالله. «الضغوط النفسية والرضا عن العمل لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية». رسالة دكتوراه، جامعة حلوان، كلية التربية البدنية الرياضية، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- العمرى، عبيد عبدالله. «ضغوط العمل عند المعلمين (دراسة ميدانية)». مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، مجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٣م)، ص ٢٣٥-٤٤١.
- القاعودي، فائزة. «الضغوط المهنية التي تقابل معلمات

لأنها: المراجع الأجنبية

- Bao, Qi . Fu,Fan .** "Teachers Stress And Mental Health In Middle School" . *Chinese Mental Health Journal*, Vol 20 No 1, (2006), 48 – 50 .
- Bauer, J. Stamm, et al.** "Correlation Between Burnout Syndrome And Psychological And Psychosomatic Symptoms Among Teachers" *International Archives of Occupational and Environmental Health*, Vol 79 No 3, (2006), 199-204.
- Coply, Olan** "Work Satisfaction and Stress In the first and third year of Appointment" . *Journal of Higher Education* , Vol 64, No 2. (1990)
- Griffith, J. Steptoe :** "An investigation of coping strategies associated with Job stress in teachers". Bbtrmed indexed for MEDLINE, (p 4), (1999).
- John , J. John, M.** *Job Satisfaction And Occupational Stress In Catholic Primary School "* . A Paper Presented at the Annual Conference of the Australiam Association for Research In Education, Sydney. (2005).
- Konstelions, A.** "Organization Factors as Predictors of Teachers Burnout". *Psychological Reports*, Vol 88, No (3), (2001), 627 – 637.
- Lazarus, R.S.** *Patterns of Adjustment*, third Edition By McGraw- Hill. (2001).
- Lennart, I. Editor** "Society Stress and Disease" , *Proceeding of an International Inter – Disciplinary Symposium Held in Stockholm*, April, 2001, Sweden, Vol, 1, (2001), 53-59
- Maslach , C.** "Maslach Burnout Inventory Paloalto : Consulting Psychologists Press, Pearlmanl Schooler Strees and Anxiety , by Hemisphere Public- Shing Corporation, Vol 5, (2003), P.2.
- Michel, T.** "Job Stress Employee Health and Organizational Effectiveness : A Fact Analysis, Model and Literature Review", *Personel Psychology*. 2008.

- التربية الخاصة بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن، ١٩٩٠م.
- الفرماوي، حمدي علي، «مستوى ضغط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات»، *المجلة التربوية*، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد (١٥)، (٢٠٠٠م)، ص ٣٨ – ٥٧.
- _____، «ضغوط العمل والاتجاه نحو التدريب لدى المدرسين أثناء الخدمة في الكويت»، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ٧، العدد (١٧)، (١٩٩٧م)، ص ٢٤ – ٣٦.
- المشعان، عويد محمد، «مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بلولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية»، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، المجلد ٢٨، (٢٠٠٠م)، ص ٤٣ – ٧٦.
- هيحان، عبد الرحمن بن محمد، *ضغوط العمل، منهج شامل مصادرها وتعالجها وكيفية إدارتها*. الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية، ١٩٩٨م.
- الواللي، محسن عفروكي، *مستويات ضغوط العمل بين المدرسين القاتونيين، مقارنة بين مستشفيات وزارة الصحة والمستشفيات الخاصة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

Spring, B. & Coons, H. Stress as a Precursor of Schizophrenia Episodes, in: r w j Neufeld (ed.) "*psychological stress and psychopathology*" McGraw – Hill , USA. P.33, 2008.

Pinho, A. Lima & A. DaSilva. " Stress Sources, Burnout and Coping among Portuguese Teachers ". *Revista de psicologia*, Vol 21 No. 1, (2005), 125 – 143.

Professional Stress of Primary School Teachers in Tabuk City, KSA

Mohammed Abdulrah Alasiri

Assistant Professor, Department of Education and Psychology

College of Education and the Arts, Tabuk University

Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4279, Postal Code: 71491

E-mail: alasirah@hotmial.com

(Received 28/1/1432H, accepted for publication 9/1/1433H.)

Keywords: Professional Stress, Primary School, Teachers, Tabuk City, Saudi.

Abstract. This study aimed at investigating professional stress of primary school teachers in Tabuk City, KSA. Moreover, the study tried to identify professional stress differences as the light of some variables such as school type, specialization, and years of experience. The researcher used the descriptive surveying approach. The study sample was randomly chosen and comprised 109 primary school teachers of various subjects: Science, Mathematics, Physical Education, Arabic, Art education. In order to achieve the study objectives, the researcher designed a questionnaire that comprised 25 items covering five areas: workload, role ambiguity, income and incentives, career promotion, and social status. The validity coefficient of the questionnaire was (.95), whereas the reliability coefficient was (.90). Results revealed that primary school teachers suffer from professional stress that ranged in its intensity from moderate to high. The area of career promotion came first among the causes of professional stress, whereas the area of social status scored last. Finally, the study recommended that providing teachers with psychological care on both personal and the institutional levels is a must.

أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة «الحياة والبيئة» على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط

مي عمر عبد العزيز المسيل

أستاذة المناهج والتربية العلمية المساعد، كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الرياض، المملكة العربية السعودية، صر ب ٣٠٠٤ الرمز ١١٣٣١٦/٧٢٠٨

E-mail: malsebaill@hotmail.com

(لقد نُشر في ١٤٣٣/١/٢ هـ وقبل للنشر في ١٤٣٣/٣/٢٦ هـ)

الكلمات مفتاحية: التلميح، مهارات التفكير الناقد، منهج العلوم، أولى متوسط.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة الحياة والبيئة على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات أولى متوسط. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار تحصيلي، وكذلك اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد. تم تطبيق أدوات الدراسة قليلاً وبعيداً على طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية، وتوصلت للدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير النقدي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريب على مهارات التفكير الناقد وزيادة التحصيل في وحدة الحياة والبيئة.

المقدمة والإطار النظري

لدى الطلاب منذ مراحل التعليم الأولى. إن طلاب اليوم وهم يعيشون في زمن العولمة، مع هذا الكم الهائل من المعلومات التي تصلهم من مختلف وسائل الاتصال، أصبح من الضروري لهم التزود بهذا النوع

تعتبر تنمية التفكير هدفاً رئيساً من أهداف تدريس العلوم. ويكاد ينقص معظم التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية القدرة على التفكير الناقد

(جروان، ١٩٩٩) أن الكثير من الباحثين اهتموا بالتفكير الناقد كأحد أشكال التفكير المركب، وأن مصطلح التفكير الناقد لا يستخدم بشكل صحيح من قبل كثير من التربويين. ويرى (إبراهيم، ٢٠٠٥) أن التفكير الناقد يستخدم للحكم على صدق وقيمة رأي أو اعتقاد من خلال التحليل الموضوعي له. كما يوضح بول والدر (Paul and Elder, 2006) أن التفكير الناقد عملية عقلية تتضمن القيام بالعمليات التالية بكل مهارة، مثل الاستماع، التطبيق، التحليل، أو تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة، التجارب، التأمل، التعليل، الاتصال، كمرشد للاعتقادات والسلوك. كذلك يصف هر (Herr, 2008) التفكير الناقد بأنه عملية تحليل وتقييم المعلومات لتحديد مدى الصدق والمعلومية فيها. وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية Critical نجد أنها تعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام. من هذه التعريفات نستطيع أن نعرف التفكير الناقد بأنه لا يقتصر على مهارة التأمل، وإنما يتطلب القيام بالعديد من العمليات المهمة بكل مهارة، مثل التحليل، التفسير، التمييز، التقييم، إصدار حكم أو رأي بكل دقة وموضوعية مستخدماً التفكير المنطقي، الذي يمد أحد أنواع التفكير المركب.

يرى الكثير من المهتمين بتطوير التعليم أهمية تنمية مختلف مهارات التفكير بما فيها مهارات التفكير الناقد. فيشير جادولا وآخرون (Gadzeila et al, 2005) إلى أن هناك تأكيداً كبيراً، وعلى نطاق واسع، على

هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما وهلم جرا... (دي بوتو، ٢٠٠١، ٤٦). ويشير (المتوم وآخرون، ٢٠٠٧) إلى أن مفهوم التفكير مفهوم معقد ومتشابه نتيجة لتعدد العمليات العقلية في الدماغ البشري. هناك المئات من التعريفات للتفكير، كما أن هناك أيضاً العديد من التصنيفات لأنواع التفكير، منها التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الخفسي، التفكير الرياضي، التفكير المنطقي، وغيرها. ويشير كوستا (Costa, 2001) إلى أن كثيراً من التربويين وعلماء النفس يرون أن الأطفال يتعلمون التفكير قبل دخولهم المدرسة، وأن على المدرسة توفير الظروف المناسبة للميل البشري الطبيعي للتفكير حتى ينمو ويتطور. ويرى دي بوتو (De Bono, 1994) أن التفكير مهارة يمكن تطويرها بالتدريب والتمرين، ومن خلال تعلم مهارات التفكير بصورة أفضل، فالتفكير كغيره من المهارات يمكن تطويره إذا كانت لدينا الرغبة في ذلك. من هنا نجد أن القدرة على التفكير موجودة عند الطفل قبل دخوله للمدرسة، وتستمر معه طوال حياته لذلك ينبغي واجب المدرسة في تطوير مهارات التفكير لدى المتعلم.

لقد تعددت تعاريف التفكير الناقد وتشابهت إلى حد ما فيما بينها، فيشير (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) إلى محاولة جون ديوي في تعريف التفكير الناقد على أنها من المساولات الأولى في هذا المجال. وبين

هر (Herr, 2008) أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد وذلك لأن هناك عدداً كبيراً من المفاهيم الخاطئة المنتشرة في العلوم، بسبب نقل الناس لهذه المفاهيم من دون استخدام مهارات التفكير الناقد. كما نلاحظ أن مهارات التفكير الناقد تعتبر هدفاً أساسياً من أهداف تدريس العلوم تساعد المتعلم في حياته وعلى تصحيح المفاهيم البديلة لديه.

وتؤكد (السور، ٢٠٠٥) على أهمية التدريب والممارسة على مهارات التفكير الناقد في اكتساب هذا النوع من التفكير لأي طالب وفي أي مرحلة عمرية، في حال توفر هذه القدرات لديه. ويوضح (العلوم وآخرون، ٢٠٠٧) أن مهارات التفكير الناقد يمكن تعلمها واكتسابها واعتبارها هدفاً نسمى لتحقيقه في العصر الحاضر. وهنا التأكيد على الممارسة والتدريب لاكتساب مهارات التفكير الناقد. فالمهارات العقلية مثل المهارات اليلوية تحتاج إلى عدد من التدريبات حتى يكتسبها الفرد.

ويوضح سوارتز وآخرون أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد؛ لأن أصحاب هذا النوع من التفكير يبحثون عن الأسباب بعقلية مفتوحة، للبحث عن جميع الأسباب سواء الوهيدة أو المعارضة قبل أن يقرروا قبول الفكرة أو عندها، كما أنهم على استعداد لتغيير آرائهم إذا حصلوا على شواهد جديدة (Swartz et al. 1998). كما يبين برنت ويبدو (Barnet and Bedau, 2008) أن أصحاب التفكير الناقد يبحثون عن

أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد وتؤكد (السيد، ٢٠٠١، ١٨٣) أن تنمية مهارات التفكير الناقد وأصبحت مطلباً أساسياً لكل الأمم والشعوب التي تسمى إلى التقدم. وتبذل كافة المؤسسات التعليمية جهوداً كبيرة للعمل على تحقيقه انطلاقاً من كونه تلبية لمطالب العصر الذي نعيشه. كما يؤكد (الحالدي، ٢٠٠٦) على أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال استخدام أساليب تدريس تسمى التخطيط الجيد وطرح البائل لحل المشكلات في مستقبل حياتهم. ويوضح (إبراهيم، ٢٠٠٥) أنه إذا أردنا أن ننمي التفكير الناقد فلا بد من توفير البيئة المناسبة لذلك من تشجيع على الحوار والقبول بتعددية الفكر واحترام الرأي الآخر. كما سبق نلاحظ التأكيد على أهمية تنمية التفكير الناقد وذلك لضرورة العصر الذي يعيشه أبناء اليوم لمساعدتهم على التكيف مع حاضرتهم والتجاذب في مستقبلهم.

ويبين (عبد الكريم، ٢٠٠٣، ١٢٩) أهمية التفكير الناقد حيث يعد أحد أهداف تدريس العلوم ولذا ينبغي تنميتها لدى الفرد طوال حياته، حتى يتمود على النقد البناء والدقة والوضوح والموضوعية، فلا يتأثر بكل ما يقال خاصة في عصر العولمة حيث يروج العالم بتيارات وقضايا فكرية وثقافية وأخلاقية متناقضة. ويشير (صقر، ٢٠٠٠) إلى أن العديد من الدراسات السابقة أثبتت إمكانية تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية وخاصة العلوم. ويبين

- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً.
- يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يتخذ موقفاً أو يتغلب من موقف عند توفر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنظر الاعتبار من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- قادر على تحليل الترتيب المنطقي في المناقشات.
- يستخدم الشواهد بشكل دقيق وصحيح في المناقشات.
- ويضيف (ناستيش، ٢٠٠٦، ١٩٢) نقطة هامة جداً لصفات للمفكر الناقد وهي «التواضع الفكري»، حيث يؤكد على أهمية أن يعرف الإنسان مستوى جهله في موضوع ما وأن يبحث عن المعرفة، ويوضح أن المشكلة تكون أكبر، إذا كان المرء يجهل ولا يدري أنه يجهل. ويبين ناستيش أن التفكير النقدي يساعدنا على تطوير التواضع الفكري لدينا، بمعنى أن ندرك مدى جهلنا وأن نتقبل ذلك.

الوصول إلى نتيجة عقلانية وهم يتمتعون بذهنية مفتوحة تجعلهم يتبنون اتجاهات إيجابية نحو تفسير أفكارهم ومواقفهم إذا تبينت لهم حقائق وإثباتات تخالفهم. ويشير برمان Berman في (Costa, 2001) إلى أن العمل مع معلمين وطلاب لتطوير قدرات التفكير الناقد لدى الطلاب وجعلهم يملكون عقلية مفتوحة، قد جعل التربويين يشعرون بالمسؤولية الاجتماعية ويطورون طريقة في التفكير تشجع على «حب التفكير» والاستمتاع بالقيام به والمشاركة في تطوير الأفكار لتحسين المجتمعات.

كما سبق نجد أن تنمية مهارات التفكير الناقد أصبحت مطلباً أساسياً سواءً عالياً أو عالياً، كذلك نلاحظ أن تعليم مهارات التفكير الناقد أصبحت ضرورة ملحة بسبب متطلبات العصر والتغيرات السريعة التي تحدث حتى يستطيع المتعلم التأقلم معها والتفاعل بشكل صحيح، مما يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه. إن الأجيال القادمة تحتاج إلى التدريب على التفكير الناقد حتى تنعم بالعيش بأمان مع مختلف التغيرات والتوجهات، مسلحة بالعقلية المفتوحة التي توابك التغيرات وتأخذ منها ما يفيد.

خصائص المفكر الناقد

- شخص (جسروان، ١٩٩٩، ٦٣)، و(ميسد وعفالة، ٢٠٠٣، ٥٦)، ومور وباركر (Moore and Parker, 2009) صفات للمفكر الناقد، وهذه بعض منها:
- منفتح على الأفكار الجديدة.

مهارات التفكير الناقد

(Glaser) الذي يشتمل على:

التعرف على الافتراضات Recognition of assumption، التفسير Interpretation، الاستنباط Inference، الاستنتاج Deductions، تقويم الحجج Evaluation of arguments.

ويتفق (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)، وجاذلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) مع ما ذكره المتوهم وآخرون بأن اختبار واتسن وجليسر من أكثر اختبارات التفكير الناقد شيوعاً.

كما سبق لناحلا أن مهارات التفكير الناقد تشمل المتوهم من المهارات التي تقوم على تفكيك الموضوع المراد دراسته وتحليله إلى أجزاء أصغر بفرض التفسير أو الاستدلال أو الاستنتاج أو الاستنباط أو التعرف على الافتراضات والوصول إلى مستوى من التقويم قادر على دراسة وجهات النظر والحجج المختلفة لاتخاذ الرأي أو القرار المناسب.

أساليب تعليم التفكير

يكاد يتفق جميع التربويين على أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير، ولكن قد يختلفون في الأسلوب الأفضل لتدريب الطلاب على تلك المهارات. يشير سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998)، وأي تشو ونج ويورش (Ai - Choo Ong and Borich, 2006)، و(زيتون، ٢٠٠٣) إلى ثلاثة أساليب لتعليم التفكير هي:

١ - تعليم التفكير بشكل مستقل. Teaching of thinking.

هناك المتوهم من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ففي تقرير دلفي (Facione, 1990) الذي وضعه ستة وأربعون من المهتمين بالتفكير الناقد لجد أنهم ذكروا المهارات التالية للتفكير الناقد:

التفسير Interpretation، التحليل Analysis، التقويم Evaluation، الاستدلال Inference، الشرح Explanation، تنظيم الذات Self - Regulation. كما لجد في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (عجوة والبنا، ٢٠٠٠) المهارات التالية:

التحليل Analysis، التقويم Evaluation، الاستنتاج Inference، الاستدلال الاستنتاجي Deductive Reasoning، الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning.

أما بول وإلدر (Paul, and Elder, 2008) فقد ذكروا أن عناصر التفكير المنطقي لمانية هي:

الفرض Purpose، السؤال موضوع البحث Question at issue، الافتراضات Assumptions، المتوهمات والمترتبات Implications and consequences، المعلومات Information، المفاهيم Concepts، التفسير والاستنباط Interpretation and Inference، وجهة النظر Point of view.

كما يشير (المتوهم وآخرون، ٢٠٠٧، VA) إلى أن هناك الكثير من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ومن أشهرها تصنيف واتسن وجليسر (Watson &

Robert Swartz من أشهر من نادى بتدريس مهارات التفكير من خلال الدمج مع المحتوى الدراسي. يذكر سوارتز في (Costa, 2001) أنه بدأ استخدام كلمة النمج Infusing منذ عام ١٩٨٧ لوصف الطريقة التي كان المعلمون يدمجون تدريس مهارات التفكير مع تدريس المحتوى الدراسي. ومازالت طريقة دمج عند كثير من مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي منتشرة على نطاق واسع في داخل أمريكا وخارجها وكانت النتيجة أكثر من رائعة. يبين (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) أنه في هذه الطريقة ويتم الدمج ما بين التدريس الواضح لعمليات مهارات التفكير من جهة، وعتوى الدرس من جهة أخرى باستخدام طرق تعزز تفكير الطلاب وفهمهم للمحتوى. ويشير فاشيون (Facione, 1990) إلى أنه في نهاية عقد الثمانينات كانت حركة دمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى في التعليم العلم قد حصلت على النجاح والدعم الكبير. يوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ١٧) أهمية دمج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي بقولهما «لقد أنتجت حركة مهارات التفكير في الثمانينات برامج متخصصة لتحسين نوعية التفكير عند الطلاب، وركزت على طرق التدريس تتميز هذا التفكير». يؤكد اي تشو ونج، ويورش (Ai - Choo Ong and Borich, 2006, 259) أنه بالاهتمام على العملية الراجعة من المعلمين والطلاب، فإن طريقة الدمج أسلوب فعال لتميز التعلم النشط، والتفكير بمهارة (Skillful thinking)، كما

٢ - تعليم التفكير ضمنياً أثناء تدريس المواد الدراسية Teaching for thinking

٣ - تعليم التفكير من خلال النمج. Infusion
الأسلوب الأول:

تعليم التفكير بشكل مستقل عن للمواد الدراسية، ويعتبر إدوارد دي بونو Edward De Bono من أبرز من اهتم بتعليم التفكير بشكل مباشر. كما يعتبر برنامج الكورت الذي وضعه دي بونو من البرامج الواسعة الانتشار، وقد يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه. ترجم برنامج الكورت بالإضافة إلى كتب دي بونو التي تجاوزت المستن كتاباً إلى العديد من اللغات حول العالم. ولقد أثبتت كثير من الدراسات نجاح هذا الأسلوب في تنمية التفكير مثل دراسة (شيب، ٢٠٠١)، ودراسة (النجلر، ١٩٩٤)، ودراسة (Melchior et al. 1988).

الأسلوب الثاني:

تضمن تعليم للمهارات التفكير دون أن يوضحها صراحة للطلاب. فالمعلم يصيغ الأسئلة من مستويات عليا، ويصمم الأنشطة التي تشجع الطلاب وتدريبهم على مهارات التفكير أثناء تدريس المحتوى. ولقد أشارت دراسة (رواشلة والوقتي، ٢٠٠٨) إلى أن كلاً من الأسلوب الثاني والثالث أدى إلى نمو التفكير الناقد مقارنة بالطريقة التقليدية، ولم يكن هناك أفضلية لأي من الأسلوبين.

الأسلوب الثالث:

أسلوب الدمج، يعتبر روبرت سوارتز

أفضل عندما يتم تدريس التفكير بشكل واضح.

٢ - يصبح الطلاب قادرين على التوصل إلى طريقة أفضل في التفكير عندما يتم التدريس في جو من إعمال العقل.

٣ - يزداد تفكير الطلاب بالمادة الدراسية عندما يتم الدمج بين تعليم المحتوى وتعليم التفكير.

كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد من خلال الدمج

يشير (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ص ٥٥٧) إلى التنوع في طرق التدريس في دروس الدمج وذلك لعدة أسباب ولتدريس مهارات وعمليات التفكير، ولتعزيز التفكير بشكل تعاوني، ولحث الطلاب على تعلم المحتوى بآفاق، ولتعزيز عادات التأني في التفكير. ويعتمد اختيار طرق التدريس بحسب المحتوى العلمي للدرس، والمستوى المعرفي للطلاب، ويساعد اختيار الطريقة المناسبة من استجابة الطلاب لمهارات التفكير التي تقدم في هذه الدروس، كما يعزز من فهمهم العميق للمحتوى. ويوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥) أهمية شمول إستراتيجية التدريس على أنشطة تنوع ما بين تأمل الفرد وتناقش المجموعات الصغيرة، والتناقش ضمن طلاب الصف بأكمله في تنمية مهارات التفكير، بالإضافة إلى تعلم المحتوى، كما تشجع استراتيجيات التفكير التعاوني، التي تبين للطلاب أن تبادل الأفكار مع زملائهم يعزز من تفكير الطالب نفسه.

كانت مشاركة وانتباه الطلاب واضحة في هذه الطريقة، كما أن اكتساب المفاهيم كان أعمق وذو معنى من خلال المنظمات اليبانية والإيجابية على أسئلة المناقشة. وأشار الطلاب إلى أن استخدام المنظمات ساعدهم على جعل عملية التفكير أكثر سهولة وعلى فهم المحتوى بشكل أفضل.

ولقد أشارت دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال إستراتيجية خراطم التفكير القائمة على الدمج في دروس العلوم. كما توصلت دراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨) إلى أن التطور في التفكير الناقد الكلي كان لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال الدمج في دروس العلوم. أما دراسة (عبدالرؤف، ٢٠٠٩) فقد أشارت إلى فعالية أسلوب دمج مهارات التفكير في المحتوى مقارنة بتعلم تلك المهارات منفصلة عن المحتوى في مجال التفكير الناقد. كذلك بنت دراسة (قطيط، ٢٠٠٧) تفوق المجموعة التجريبية التي درست من خلال دمج مهارات التفكير في محتوى مادة الفيزياء في اختبار اكتساب المفاهيم.

المبادئ التي اعتمدت عليها إستراتيجية الدمج:

يوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥) أن إستراتيجية الدمج اعتمدت على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

١ - يكون تأثير تدريس التفكير على الطلاب

مشكلة البحث

اتضح الحاجة للبحث من خلال النقاط

التالية:

١ - أثناء التربية الميدانية لسنوات عديدة في مدارس مختلفة في كافة مراحل التعليم العام، لاحظت الباحثة تركيز المعلمين على إلقاء الحقائق والمعلومات وإعمال تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطالب وخصوصاً مهارات التفكير الناقد، حيث أشار (الحسين، ١٩٩٩) إلى واقع تعليم العلوم في مدارسنا من أنه يركز على التلقين والحفظ وإعمال التفكير. كذلك دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) أشارت إلى جهل معلمي العلوم في القصيم بمهارات التفكير الناقد وأساليب تنميتها لدى المتعلم.

٢ - يأتي هذا البحث استجابة للاحتياجات العالية والعربية التي تنادي بضرورة الاهتمام بتدريس التفكير وتنميته، منها تقرير دلفي Delphi Report «بأنه في الثمانينات من القرن الماضي أصبح هناك اتفاق كبير بين التربويين بأن قلب التعليم هو في عمليات التقصي، والتعلم، والتفكير» (Facione, 1990). كذلك توصيات المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية (اللجنة الوطنية، ٢٠٠٨)، والمعيد من الدراسات منها، (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧)، و(اليماني، ٢٠٠٥)، و(أبا الخيل، ٢٠٠٤)، (De Bono, 1992)، و(البكر، ٢٠٠٧)، و(جروان، ١٩٩٩)، التي أكدت على ضرورة تنمية مهارات التفكير في مختلف

يذكر سوارتز في (Costa, 2001) أن الذي أسلمه أكثر في طريقة الدمج، ليس عمل المتخصصين بالتدريس بوصفهم كيفية تدريس مهارات التفكير، وإنما عمل المعلمين الميدانيين الذين أجادوا تصميم طريقة تدريسهم داخل الصف لإدخال مفهوم الدمج. من جانب آخر يركز سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998) على أهمية خرافات التفكير والنظمات البيئية وأنها العنصر الأساسي في دروس الدمج، وأن هذه الخرافات مستمدة من استجابات الطلاب، وبالتالي تقدم تنبهاً صورياً لخطوات التفكير وتجعل التفكير أكثر مهارة. كما يؤكد سوارتز في (Swartz and Fischer) في (Costa, 2001)، وفي كتبه، وفي الدورة التي قدمها في الرياض عن دمج مهارات التفكير بالمنهج المدرسي (١١ - مارس ٢٠١٠) على مصطلح التفكير بمهارة (Skillful thinking). ويوضح سوارتز أن الهدف من تقديم التعليمات (في النظمات البيئية) للطلاب مساعدتهم على القيام بتحليل وتقييم القضايا الموجودة في المحتوى بمهارة عالية وبالتالي تطوير العادات العقلية، لتصبح ذهنية متفتحة (Ai - Choo Ong and Borich, 2006). كما يبين بول وآخرون (Paul et al, 1995) أن دور المعلم هو توفير البيئة الملائمة بالتفكير الناقد داخل الصف والمدرسة، بحيث يعمل من المدرسة مجتمعاً متديناً مصغراً تتوفر فيه معايير التفكير الناقد كالتفتح الذهني، والصدق، والمقلانية، وتقييم الذات.

المراحل في التعليم العام.

٣- التوصيات في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الراجيع، ٢٠٠٢) التي أوصت بعقد دورات تدريبية للمختصين بتصميم المناهج لتصرف على أساليب تنمية التفكير الناقد وكيفية تفويها. كما أوصت دراسة (المشيقي، ٢٠٠٦، ١١١) بضرورة الاهتمام بتدريب الطالبات على مهارات التفكير الناقد وكيفية استخدامها في تعلم العلوم. وأوصت دراسة (الشراقي، ٢٠٠٥) بتدريب المعلمين على ممارسة التفكير الناقد داخل الصف لتحقيق هذا النوع من التفكير لدى المتعلمين. كذلك توصية (رضوان، ٢٠٠٠، ٢٨) بإعادة صياغة المناهج في كافة التخصصات في مراحل التعليم العام بحيث تتضمن تعليم مهارات التفكير. كما أوصت دراسة (بهجات، ٢٠٠٥) بإعادة النظر في محتوى منهج العلوم الذي يدرس بمراحل التعليم العام بحيث ينمي مكونات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

٤- تركيز الاهتمام في أغلب الدراسات العربية على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية وما فوقها، على الرغم من أهمية تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأهمية هذه المرحلة العمرية. فمتوسط عمر طالبات المرحلة المتوسطة يبدأ بعمر ١٣ سنة وهو بداية مرحلة المراهقة التي يصفها (عقل، ١٩٩٧، ٣١٩) بأنها مرحلة البحث عن الذات، مرحلة اتخاذ القرارات، قرار الاختيار التبرهي والمهني، قرار اختيار

الشريك، اختيار القيم والاتجاهات، اختيار الأصدقاء، اختيار أسلوب التعامل مع مطالب الحياة. كل هذا يتطلب وبشدة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة لمساعدتهن على النمو الجسمي، والفني والمفلي المتزن.

أسئلة البحث

تهتم الدراسة الحالية ببحث أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة الحياة والبيئة على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الأول متوسط، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل لدى طالبات الأول متوسط؟

٢- ما أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الأول متوسط؟

٣- هل هناك ارتباط بين درجة الطالبية في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبية في اختبار التفكير الناقد البعدي؟

فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل.

- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد.
- ٣ - لا يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي.
- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد.
- ٢ - تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.
- ٣ - اقتصر أدوات البحث على اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة، واختبار لقياس بعض مهارات التفكير الناقد، وكلاهما من إعداد الباحثة.

مصطلحات البحث

التفكير الناقد Critical Thinking

يبين بول وإلدر (Paul and Elder, 2006, 453) أن التفكير الناقد «عملية عقلية تتضمن القيام بالعمليات العقلية التالية بمهارة ونشاط مثل الاستيعاب، التصنيف، التحليل، أو تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال للملاحظة، التجارب، التأمل، التعليل، الاتصالات كمرشد للاعتقادات والسلوك». كما تشير (العامي، ٢٠٠٦، ١٣) إلى أنه «مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرة المعرفة». ويعرفه (زيتون، ٢٠٠٣، ٤٥) بأنه «عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة». ويحدد إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي:

- ١ - قد يساهم في بيان أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل.
- ٢ - قد يساهم في التأكيد على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد.
- ٣ - يمكن أن يساعد على التأكيد على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في بقية المواد الدراسية.
- ٤ - يمكن أن يستفيد المعلمون والباحثون من دليل المعلم القائم على النمذج، ومن أدوات الدراسة.

محدود البحث

اقتصرت الدراسة على عدد من الحدود هي:

- ١ - تم تطبيق البحث على أربعة فصول أولى متوسط. تم تدريس فصلين كمجموعة ضابطة وكان عدد الطالبات في كل فصل خمسا وعشرين طالبة، كما تم تدريس فصلين كمجموعة تجريبية وكان عدد

التحصيل Achievement

يعرفه (اللقاني والجاسل، ١٩٩٦، ٤٧) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض. ويعرف التحصيل إجرائياً في هذا البحث بأنه الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث.

طريقة الدمج Infusing Method

يوضح سوارتز أن المعلم في هذه الطريقة يمزج الدمج ما بين التدريس الواضح لعمليات مهارات التفكير من جهة، ومحتوى الدرس من جهة أخرى باستخدام طرق تعزز تفكير الطلاب وفهمهم للمحتوى (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧).

وفي هذه الدراسة تم تدريب الطالبات على المهارات العقلية التالية: المقارنة، السبب والنتيجة، تحديد علاقة الجزء بالكل، الاستنتاج، اتخاذ القرار، من خلال العديد من التمارين والأنشطة التي تقدم في بداية وأثناء تدريس المحتوى العلمي لوحدة الخلية والبيئة.

إجراءات البحث**منهج البحث**

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design، وهو الذي يتم استخدامه أحيانا يستعصي على الباحث تطبيق المنهج التجريبي

بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الدخيلة التي لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٩٦). وأخذ البحث الحالي بالتصميم التجريبي نظام المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.

مجمع البحث

تشكل مجمع البحث جميع طالبات الصف الأول متوسط بالمدرسة الرابعة والثلاثين.

عينة البحث

تشكل عينة البحث طالبات أربع فصول أولى متوسط في المدرسة الرابعة والثلاثين، في حي النسيم في مدينة الرياض. تم اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة الضابطة، وكذلك تم اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة التجريبية من ثمانية فصول في المدرسة، وكان كل فصل من هذه الفصول الأربعة يتم تدريسه على حدة.

أدوات الدراسة

١ - اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة من إعداد الباحثة.

٢ - اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحثة.

إعداد أدوات الدراسة

١ - الاختبار التحصيلي: تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

الجدول رقم (١). جدول مواصفات لإحصاء التحصيل

مستوى القياس	أرقام الأسئلة	العدد الكلي
فكر	٨ - ١	٢
فهم	٢ - ٣ - ٧ - ٩ - ١٠ - ١١	٦
تطبيق	١٥ - ١٦ - ١٧	٣
تقييم	٤ - ٥ - ١٨	٣

ج - تم تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من ٣٥ طالبة أولى متوسط شهر عينة البحث، ولقد وجد أن الزمن اللازم للإجابة على الاختبار هو (٤٥) دقيقة.

د - معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

٢ - اختيار التفكير الناقد: تم الاطلاع على العديد من الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد مثل:

١ - اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد،

تعريب وإعداد عجوة والينا، ٢٠٠٠.

٢ - اختبار التفكير الناقد (واطن - جلوسر)،

إعداد جابر وهندام، ١٩٩٥.

٣ - اختبار التفكير الناقد، إعداد الشرقي،

٢٠٠٥.

٤ - اختبار التفكير الناقد، إعداد المشيقح،

٢٠٠٦.

أ - الهدف من الاختبار: قياس تحصيل طالبات

أولى متوسط في المحتوى العلمي لوحدة الحياة والبيئة. وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية، وأسئلة مقالية قصيرة، وكان عدد مفردات الاختبار مائة مفردة عليها مائة درجة.

ب - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق الاختبار ومدى مناسيته لعينة البحث، ولقد استفادت الباحثة من آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض الأسئلة. بعد ذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من تسعة أسئلة تقيس مستويات التفكير، والفهم، والتحليل، والتفويض، من تصنيف بلوم، ولم يكن هناك أسئلة من مستوى التركيب لأنه يقيس الإبداع وهذا خارج أهداف البحث.

كانت نسبة أسئلة التفكير والفهم ١٥، ٥٧٪ كما كانت نسبة أسئلة التحليل والتفويض ٨٥، ٤٢٪، ولقد حرصت الباحثة على وضع أسئلة من مستوى التحليل والتفويض، لأنها تعتبر من المهارات الفرعية للتفكير الناقد الذي تهدف الدراسة إلى تمتعته لدى الطالبة.

وبوضوح الجدول رقم (١) مواصفات اختبار التحصيل:

الاختبار:

بعد ذلك قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد

١ - الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى نجاح دمج مهارات التفكير الناقد مع دروس العلوم في استيعاب الطالبة لهذه المهارات وتطبيقها في حياتها اليومية.

وقد روعي عند وضعه أن يكون اختباراً للتفكير الناقد عمومًا وغير مرتبط بالمحتوى العلمي للعلوم، وذلك لسببين: الأول معرفة مدى تطبيق الطالبة لمهارات التفكير الناقد في مواقف حياتية وبعيدة عن محتوى العلوم، لأن البحث يهدف إلى تدريب الطالبة على مهارات التفكير الناقد، كهدف من أهداف التربية اليوم. أما السبب الثاني فهو أن اختبار التفكير الناقد بشكل عام يعمل إمكانية الاستفادة منه بصورة أكبر من قبل الباحثين. كما روعي أن يكون الاختبار عبارة عن مواقف من واقع الطالبة وملائمة لخبراتها اليومية، وأن تكون العبارات بأسلوب بسيط وواضح، حتى لا تكون اللفة هنا عائقاً لفهم الطالبة للمهارة المطلوبة.

٢ - أهداف الاختبار: أعدت الباحثة الاختبار بما يتناسب مع النمو اللغوي والعقلي لطالبات أولى متوسط، وتم بناء الاختبار على غرار اختبار واطسن وجلسر حيث إنه والاختبار الأكثر استخداماً عالمياً كما ذكره (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧)، (النجدى وآخرون، ٢٠٠٥)، وجانزلا وآخرون (Gadzeella et al, 2005).

يشمل الاختبار الاختبارات الفرعية التالية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧):

أ- معرفة الافتراضات: هي القدرة على تحديد درجة الصدق في معلومات محددة أو عدم صدقها.

ب- التفسير: هو القدرة على تحديد ما إذا كانت النتائج البنية على معلومات معينة مقبولة أو غير مقبولة.

ج- تقويم الحجج: هو القدرة على تحديد الحجج القوية والحجج الضعيفة، ومن ثم إصدار الحكم بقبول الفكرة أو رفضها.

د- الاستبطان: هو القدرة على تحديد النتائج المترتبة أو غير المترتبة على معلومات معطاة.

هـ- الاستنتاج: هو القدرة على تحديد مدى صحة نتيجة أو خطتها في ضوء المعلومات المعطاة.

تكون الاختبار في صورته الأولى من (١٠٠) فقرة، تقيس أهداف الاختبار الفرعية، وفي بداية كل اختبار فرعي تعليمات ومثال يوضح طريقة الحل. كما أنه تم رصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل فقرة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٣ - صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المنهج وتنمية التفكير وعلم النفس لتقسيم ملاحظاتهم على الاختبار من حيث:

- مدى ملائمة الاختبار لطالبات أولى متوسط.

١ - دقة ووضوح التعليمات لكل فرع من

الاختبار.

٢ - مدى مناسبة الفقرات في كل اختبار فرعي للمهارة العقلية التي تقوسها.

ولقد استفادت الباحثة من الملاحظات القيمة التي أشار إليها المحكمون في إجراء التعديلات المتفق عليها، وأصبح الاختبار في صورته النهائية. الصيغة الاستطلاعية للاختبار

تم تطبيق الاختبار على عينة من ٣٠ طالبة أولى متوسط غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفس العينة السابقة وذلك لحساب التالي:

١ - ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٠) مما يدل على درجة

ثبات عالية للاختبار.

٢ - مقرونية الاختبار:

تمت مناقشة الطالبات في التعليمات الموجودة في بداية ورقة الاختبار للتأكد من وضوحها. كان هناك بعض الاستفسارات من الطالبات في البداية لعدم تمودهن على هذا النوع من الاختبارات، وبعد الإجابة على تساؤلاتهن، تم تكملة الاختبار بشكل طبيعي. التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٠ / ١٤٣١) بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة، كما هو موضح في الجدولين (٢) و (٣):

الجدول رقم (٢). الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية وفاتح اختبار «ت» في اختبار التحصيل القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	معنى الدلالة
الضابطة	٥٠	٢٤,٦٨	٨,٤٤٧٧	١,٣٣٥	٠,١٨٥
التجريبية	٥٠	٢٢,٦٠	١٠,٠٥٢٩		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ت) = يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل. ١,٨٥) غير دالة إحصائياً (عند مستوى > ٠,٠١) مما

الجدول رقم (٣). الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية وفاتح اختبار «ت» في اختبار التفكير النقدي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	معنى الدلالة
الضابطة	٥٠	٥٤,٦٦	١٢,٨٠٧	١,٢٨٥	٠,٢٠٢
التجريبية	٥٠	٥٧,٧٣	١١,٣٣١٧		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) = ١.٢٨٥ غير دالة إحصائياً (عند مستوى > ٠.٠١) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختيار التفكير الناقد.
إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإجراءات التالية:

١- تم اختيار وحدة «الحياة والبيئة» للمصف الأول متوسط، الفصل الدراسي الثاني، وذلك لأنه بعد تحليل وحدات الكتاب اتضح أن هذه الوحدة تعتبر أكثرها مناسبة، وذلك لأن المفاهيم العلمية التي تمحورها الوحدة تتطلب مهارات عديدة مثل التحليل وإبداء الرأي وغير ذلك من مهارات التفكير الناقد. من هذه المفاهيم في الوحدة المختارة مثلاً للصادر الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، العوامل الحيوية واللاحيوية في النظام البيئي، التلوث، إعادة الاستخدام، تدوير النفايات، الترشيد، وغير ذلك من المفاهيم والقضايا البيئية الهامة التي تستلزم استخدام مهارات التفكير الناقد أثناء مناقشتها.

٢- بعد ذلك تم تحليل المحتوى العلمي للوحدة المختارة لتحديد المفاهيم العلمية فيها وفي ضوء ذلك تم تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لكل موضوع، ثم توزيع الحصة الزمنية الكافية لتطبيق الدراسة.

٣- أهد دليل للمعلمة باستخدام الفهم حسب إستراتيجية سوارتز:

تسير خطوات التدريس في إستراتيجية الفهم حسب المراحل التالية:

أ- لتحديد أهداف المحتوى العلمي، بالإضافة إلى أهداف مهارة التفكير لكل درس.

ب- تحديد أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق كل من مهارة التفكير والمحتوى العلمي.

ج- اختيار مقدمة مناسبة للمحتوى ومهارة التفكير بحيث تكون مرتبطة بخبرات الطالبة السابقة حول المحتوى، مع تقديم تعريف لمهارة التفكير مع نشاط يوضح خطوات استخدام المهارة.

د- التفكير النشط: تقدم العديد من الأنشطة الفردية والجماعية المختلفة مثل، التعلم التعاوني، توجيه أسئلة مفتوحة، القراءة الموجهة، النقاشات الجماعية، النشاط العملي، مع التأكيد على استخدام المنظمات البيئية في أكثر من نشاط لمزيد من التدريب على المهارة. ويعتمد اختيار طرق التدريس على المحتوى العلمي للدرس، والمستوى المعرفي للطلاب، ويشير (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) إلى أن طرق التدريس قد تتضمن «القراءة الموجهة، طرح أسئلة هادئة للسؤال، بحث الكتلية بفرض التأمل، استخدام المنظمات البيئية التي يولدها الطلاب، التفصي العلمي، وتعزيز اختيار هذه الطرق واستخدامها بطرق متأينة من استجابة الطلاب إلى تدريس التفكير الواضح الذي يحدث في هذه الدروس، كما يعزز من فهمهم العميق للمحتوى».

الحافظ الأساسي لطرح المزيد من الممارسة على نفس المهارة هو مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر اعتماداً على استخدام مهارة التفكير النوعية في سياقات مختلفة من تلك التي تم فيها تعليم المهارة. ولقد رجعت الباحثة إلى عدد من المراجع التي ساعدت في تصميم وإعداد الأنشطة المختلفة لتدريس المحتوى ومهارات التفكير الناقد. ومن أهم هذه المراجع ما يلي:

(قاضي، ٢٠٠٨)، (حريبات ومزاهرة،

٢٠٠٩)، منشورات من الإدارة العامة للنظافة في مدينة الرياض، (Friedman, 2008)، (National Wildlife Federation, 1998)، بالإضافة إلى بعض المعلومات والصور من المواقع الرسمية لحماية الحياة القطرية والحفاظ على البيئة على شبكة الانترنت. كما قامت الباحثة بتوفير المواد والعينات، وإعداد العروض التقديمية.

٥ - واجهت الباحثة بعض الصعوبات في حين قيامها بتطبيق البحث بنسها، وذلك لأن كتاب العلوم للصف الأول متوسط يدرس هذا العام للمرة الأولى مما يجعل من الصعب الحصول على تحضيرات سابقة للوحدة المختارة من المعلومات في الميدان لتنفيذها على المجموعة الضابطة، لذلك تم التنسيق مع مكتب التوجيه الإشرافي لاختيار معلمة لديها القبول والحماس للتدريب وتطبيق برنامج دمج مهارات التفكير في دروس العلوم.

٦ - تم اختيار للمدرسة الرابعة والثلاثين في حي

هـ - التفكير في التفكير: في نهاية الدرس يطرح على الطالبات أسئلة مباشرة عن مسمى المهارة، وخطوات القيام بها، أي الخطوة التي قامت بها الطالبة أثناء التدريب على المهارة، بعد ذلك تسأل الطالبة عن أهمية معرفة هذه المهارة والتدريب عليها، وكيف ستستفيد منها في المرات القادمة، والخطوة الأخيرة مهمة لأنها شكل من أشكال التفكير الناقد وهو تحليل وتقييم المهارة.

و - تطبيق التفكير: يشير سوارتز (Swartz et 1998) له في كتابه إلى قسمين من التطبيقات هما: القسم الأول: الانتقال المباشر لأثر التدريب للتأكد من اكتساب الطالبة للمهارة، وهو نوعان: الانتقال القريب لأثر التدريب في أثناء الحصة على محتوى مشابه للدرس، والنوع الثاني: الانتقال البعيد لأثر التدريب على محتوى مختلف للدرس. القسم الثاني مرحلة تطبيق التفكير هو التعزيز لاحقاً للمهارة العقلية من خلال محتوى علمي آخر أثناء السنة الدراسية.

٤ - قامت الباحثة باختيار مهارات التفكير الناقد المناسبة للمحتوى العلمي، كما قامت بتصميم أنشطة للتدريب على هذه المهارات، وأنشطة لتعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة المختارة بحيث تتناسب مع حصة البحث. وتم تضمين الدرس لعدد من الأنشطة، وعلى تكرار المهارة في درس آخر لمزيد من التدريب على المهارة ومن ثم استخدامها في مجالات أخرى. ويوضح (شوارتز ويركنز، ٢٠٠٣، ١٦٦) وأن

التسليم بالرياض، وذلك لأن شريحة الطالبات تمثل نسبة غالبية في المجتمع من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتخالي.

٧- تم الاستماتة بمعلمة العلوم في المدرسة، وتمت خطوات التطبيق على النحو التالي:

أ- قامت الباحثة بالتسيق مع المعلمة على تقديم تدريس الوحدة المختارة في بداية الفصل الثاني لكل من فصلي المجموعة الضابطة وذلك لضمان عدم انتقال أنشطة مهارات التفكير الناقد في طريقة الدمج إلى المجموعة الضابطة مما قد يؤثر على نتائج البحث. فلفت المعلمة بالتدريس لمدة أربعة أسابيع، وبحضور الباحثة أحياناً، مع تطبيق أدوات الدراسة قليلاً وبعيداً على الطالبات.

ب- حضرت الباحثة وللمعلمة بعد الانتهاء من المجموعة الضابطة «دورة دمج مهارات التفكير الإبداعي والناقد بالمنهج المدرسي» مع د. روبرت سوارتز التي قدمها في الرياض (٩-١١ مارس ٢٠١٥). ولقد استفسرت الباحثة عن الانتقال المباشر لأثر التدريب وهل يمكن أن يكون واجباً يعطى للطالبة، وكانت إجابة د. سوارتز بأن الانتقال المباشر لأثر التدريب يكون بعد أسبوع من التدريب على المهارة، أما التمييز اللاحق، فيقدم بعد ستة أشهر من التدريب على المهارة. كما

لاحظت الباحثة في أوراق العمل المقلمة في دورة «دمج مهارات التفكير» مع د. سوارتز عدم الإشارة إلى مرحلة «تطبيق التفكير»، ولكن الباحثة طبقتها في بعض الدروس كواجب منزلي كمزيد من التدريب على المهارة العقلية لكل طالبة بشكل فردي للتأكد من استيعاب خطوات تطبيق المهارة بشكل صحيح وذلك من خلال استخدام الطالبة المنظم الياتي المصاحب للمهارة.

ج- بعد الانتهاء من المجموعة الضابطة، قامت الباحثة مع معلمة الفصل بتدريس فصلي المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع، مع تطبيق أدوات الدراسة قليلاً وبعيداً على الطالبات.

٨- قامت الباحثة بتصحيح إجابات الطالبات في الاختبارين ووجدت النتائج، وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الدراسة: تحليلها ومناقشتها

فيما يلي التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة: ينص الفرض الإحصائي الأول على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي».

الجدول رقم (٤). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في اختبار التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	معنى العلاقة
الضابطة	٥٠	٥٦,٠٦	١٦,٠٤	٩٧٧	٠,٣٣١
التجريبية	٥٠	٦٠	٢٢,٦٨		

تدريس المحتوى العلمي. وفي المجموعة التجريبية كانت طريقة الدمج تركز على استخدام الطالبة للمنظمات البيانية التي تساعدها على استيعاب المفاهيم العلمية وتحليل القضايا الموجودة في المحتوى العلمي بشكل أفضل. كل ذلك كان له دور في عدم وجود فرق إحصائي بين المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي. ولكن عند حمل مقارنة في الفرق بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل القبلي والبعدي، في المجموعتين التجريبية مع الضابطة كانت النتيجة كالتالي:

الجدول رقم (٥). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في الفرق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	معنى الفلالة
الضابطة	٥٠	٣١,٤٨	١٣,٨٤	٢,١٨٤	٠,٠٤
التجريبية	٥٠	٣٧,٨٠	١٦,٣٧		

تتمية مهارات التفكير عند الطالبة وخصوصاً أن بعض أسئلة اختبار التحصيل كانت في مستوى التحليل والتقييم مما جعل الفرق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية يكون أكبر من الفرق في المجموعة الضابطة.

كما ينص الفرض الإحصائي الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي».

الجدول رقم (٦). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في اختبار التفكير الناقد البعدي.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	معنى الفلالة
الضابطة	٥٠	٥٧,١٦	١٠,٩٨	٩,٩٠٧	٠,٠٩٩
التجريبية	٥٠	٦٢,٨٤	١٠,٧٩		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت = ٠,٩٧٧) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) مما يدل على صحة الفرض الأول. ويمكن تفسير ذلك في ما يلي:

في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، كان دور الطالبة نشطاً في عملية التعلم، وكانت أسئلة المناقشة من مستويات عليا، بالإضافة إلى أوراق العمل والأنشطة الفردية والجماعية، كذلك استخدام مختلف المعينات السمعية والبصرية. في المجموعة الضابطة كانت المعلمة توفر كثيراً من أنشطة التعليم والتعلم أثناء

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت = ٢,٠٨٤) دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وهذا يدل على أن دمج مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس المحتوى العلمي ساعد الطالبة على رفع مستواها في اختبار التحصيل. ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة التي تقدم في أثناء الدرس للتدريب على مهارة التفكير الناقد ساعدت الطالبة على استيعاب المفاهيم بشكل أفضل، كما كان لها أثر في

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) = ٧.٦٠٧ وهي دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية عما يعني رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير النقدي البعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن تدريب الطلبة في المجموعة التجريبية على عدد من مهارات التفكير الناقد المدججة مع دروس العلوم، مثل مهارة المقارنة، السبب والنتيجة، الاستنتاج، وتحديد علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، قد ساعد على تحسن مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج ومناقشتها

أولاً: تفسير النتائج الخاصة بتأثير إستراتيجية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل: نلاحظ أنه لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي ويعود ذلك إلى دور الطالبة النشطة في عملية التعلم في المجموعتين. بقي المجموعة الضابطة استخدمت المعلمة المعتمد من أساليب التدريس مثل التعلم التعاوني، أنشطة جماعية كممثل أبحاث، أنشطة فردية، كذلك الأسئلة كانت من مستويات عليا، بالإضافة إلى استخدام التقنية، والصور والجسمات أثناء عملية التدريس. كل ما سبق جعل النتيجة متوقعة للباحثة بعد مشاهدتها للمعلمة مع المجموعة الضابطة، وقبل تدريس المجموعة التجريبية، وذلك لتوفر الأسباب السابقة بالإضافة إلى كتاب العلوم الجديد وما يحويه من أنشطة تجعل دور الطالبة إيجابياً في عملية التعلم. وفي المجموعة التجريبية كان التدريس من خلال الدمج يركز على التعلم التعاوني، النقاشات داخل المجموعات، استخدام الأسئلة الموجهة، استخدام

كما ينص الفرض الإحصائي الثالث على أنه ولا يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي.

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمعرفة قيمة الارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي، وجد أن العلاقة بين الاختبار التحصيلي مع اختبار التفكير الناقد البعدي في المجموعة التجريبية كانت ٠.٦٩٣. وفي المجموعة الضابطة ٠.٥٤٨. وفي كلتا المجموعتين تعتبر العلاقة قوية، ولكن نلاحظ أن قوة العلاقة في المجموعة التجريبية أكبر من الضابطة، وهذا يدل على أن دمج مهارات التفكير الناقد أثناء

تم الدمج بين عمليات التفكير وبين المحتوى العلمي زاد تفكير الطلاب بالمادة المتعلمة.

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بالترى إستراتيجية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التفكير الناقد. نلاحظ تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد، ويمرّ ذلك للأنشطة المختلفة التي تقوم بها الطالبة أثناء التدريب على المهارة، وأساليب التعليم والتعلم التي تمي مهارات التفكير مثل، أسئلة عالية المستوى، العصف الذهني، التأمل في بعض القضايا وتحليلها، والبحث عن اختيارات المدينة وتقييمها عند اتخاذ القرار. يضاف إلى ذلك فإن توفر مناخ تعليمي مشجع على طرح الأفكار والحقائق وتقلدها باستخدام التفكير النقدي، والمناقشات مع الزميلات أثناء أنشطة التعلم التعاوني، جميعاً ساهمت بتفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد. هذه النتائج تتفق مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبد الرؤف، ٢٠٠٩)، ودراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (الحالدي، ٢٠٠٦).

ثالثاً: تفسير نتائج الفرض الثالث الذي يوضح نوع العلاقة الارتباطية بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد. نجد أنه توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم حيث كانت درجة العلاقة ٠,٦٩٣، وهذا يتفق مع

المنظومات البيانية، القراءة الموجهة، تقديم أنشطة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، بالإضافة إلى استخدام مختلف الوسائل والعينات والمواد والعروض التقنية التي تجعل دور الطالبة نشطاً أثناء عملية التعلم.

ولكن الملاحظ أن هناك تحسناً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام دمج مهارات التفكير الناقد مثل المقارنة، السبب والنتيجة، والاستنتاج، وتحديد علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، مجتمعة بالإضافة لقيام الطالبة بالعديد من أنشطة التعلم، والتعلم أثناء دراسة الوحدة جعل اكتسابها للمحتوى العلمي في المجموعة التجريبية أفضل. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (قطيط، ٢٠٠٨) اللتين توصلتا إلى فاعلية طريقة الدمج في التحصيل واكتساب المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية في كل منها. كما تتفق مع دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (الحالدي، ٢٠٠٦) اللتين توصلتا إلى فاعلية التعلم التعاوني، وإستراتيجية اتخاذ القرار في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في كل منها، وذلك لأن التعلم التعاوني كان من ضمن أساليب التعلم المستخدمة في طريقة الدمج، وكذلك فإن إستراتيجية اتخاذ القرار هي من ضمن مهارات التفكير الناقد التي تم دمجها أثناء تدريس المحتوى العلمي. وهذا تأكيد على ما أشار إليه سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998, 11) بأنه وكما

دراسة (صقر، ٢٠٠٠)، ودراسة (الحالدي، ٢٠٠٦). ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام التعلم التعاوني، والمنظمات البيئية، والنقاشات الجالسية، والقراءة الموجهة، وتحديد الأسباب والنتائج، وغيرها من أنشطة التحليل والمقارنة، جميعها ساعدت الطالبة على استيعاب المفاهيم والتحصيل بشكل أفضل. كما أن الأنشطة التي قدمت في أثناء الدرس للتدريب على التفكير الناقد كان لها أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطالبة وخصوصاً أن بعض أسئلة اختبار التحصيل كانت في مستويات التحليل والتقييم. مما سبق يتضح أنه يمكن تدريب طالبات هذه المرحلة على مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام إستراتيجية الدمج مع المحتوى العلمي وذلك بتوفير مناخ تعليمي مشجع ومحفز داخل المدرسة، كذلك تدريب المعلمة على التدريس من خلال طريقة الدمج، مع توفير المواد والأدوات والتقنية اللازمة التي تساعد على القيام بأنشطة التعليم والتعلم.

الوصيات

- ١ - تدريب المشرفين التربويين على طريقة دمج مهارات التفكير بمنهج العلوم لكافة المراحل، وكيفية مساعدة المعلمين على استخدام طريقة الدمج في التدريس.
- ٢ - تهيئة المناخ التعليمي المناسب للحوار والنقاش داخل المدرسة حتى تستطيع طالباتنا في هذه

المرحلة العقلية النمو بشكل صحيح.

كما تقترح الباحثة إجراء أبحاث أخرى لمعرفة أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التلميذات في المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبا الحليل، أمينة عبد العزيز. فعالية برنامج الفكر البارع *Master Thinker* لتعليم التفكير في تنمية سلوك حل المشكلات لدى هيئة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجدة، الأقسام الأدبية، ٢٠٠٤م.
- إبراهيم، عطيات محمد يسمن. «أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية». مجلة التربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)، ص ٤٣ - ٧٧.

- إبراهيم، محمد، هيف. التفكير من منظور تربوي. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.
- أبو جادو، صالح محمد علي، وولف، محمد بكر. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

الراجح، نوال محمد عبد الرحمن. *فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الآلي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٦م.

وهوان، يسري. «دراسة تجريبية لفاعلية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس». دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٦٦)، (٢٠٠٠م)، ص ٣-٣٤.

رواشدة، إبراهيم فيصل والولقي، عمران جمال. وأثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المستوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي». مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد (٩)، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ٣٥-٥٧.

زيون، حسن حسين. *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية المقول المفكرة*. ط ١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

السرو، نافعا هائل. *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. ط ١. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

سواوي، روبرت وسالفر، يسار كس. *مجم مهارات التفكير الناقد والإبداع في التدريس*. دليل

أبو حطب، فؤاد وصاقي، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط ١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م.

الهكر، وهيد الفوري. *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. ط ٢. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٧م.

هجات، رفعت محمود. *الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي*. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

جابر، جابر عبد الحميد وهند، يحيى حامد. *اختبار التفكير الناقد (واطسون جيليس)*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٥م.

جروان، فصي عبد الرحمن. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط ١. عمان: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

الحالدي، حمد بن خالد. *فاعلية إستراتيجية اتخاذ القرار في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية*. مجلة التربية العلمية، المجلد (٩)، العدد (٣)، (٢٠٠٦م)، ص ١٠١-١٢٠.

دي بونسو، افوارد. *تعليم التفكير*. ترجمة: عادل عبدالكريم ياسين وآخرون. ط ١. دمشق: دار الرضا للنشر، ٢٠٠١م.

المستويات المعرفية العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، مصر: جامعة عين شمس، المجلد (٣)، العدد (٣)، (٢٠٠٠م)، ص ٣٩-٦٨.

العالي، سناء. التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي، ط٢، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٦م.

عبد الوهوب، عزت. تأثير تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي (الدمج مقابل الفصل) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢٠٠٩م)، ص ٩٨٤-١٠٢٣.

عبد الكريم، محمد خليل. فعالية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستساخ الشيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء لدى الطلبة البوابة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عمان. المؤتمر العلمي السابع، محور تربية علمية أفضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٠٠٣م)، ص ١١٥-١٧٠.

تصميم التدريس، ترجمة: عماد أحمد أبو عياش، وفاطمة يوسف البلوشي. أبو ظبي: مركز إدراك، ٢٠٠٣م.

السيد، ماجدة مصطفى. فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٧١)، (٢٠٠١م)، ص ١٨٣-٢٢١.

شبيب، بارعة. فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، ٢٠٠١م.

الشرقي، محمد واشد. التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد (٦)، العدد (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٠-١١٦.

شواتز، روبرت ودي إن، يركو. تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب. ترجمة: عبد الله النافع آل شارب وقادي وليد دهان. الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية، ٢٠٠٣م.

صقر، محمد حسين سالم. فعالية استخدام الأسئلة ذات

- عبد، ولهم وعظافة، عزو. التفكير والمنهاج المدرسي، ط١. الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٣م.
- العزم، هسلان وآخرون. تنمية مهارات التفكير. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.
- عجوة، عبد العال حامد والينا، عاقل السعيد. اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد. الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.
- عريات، بشر محمد ومزاهرة، أيمن سليمان. التربية الية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.
- عقل، محمود عطا حسين. النمو الإنساني الطفولة والمرافقة. ط٤. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.
- فتح الله، منور عبدالسلام. دأثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على النمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير النقذ والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة للتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، العدد (١١١)، (٢٠٠٩م)، ص ٥٣ - ١٠١.
- قاضي، مسروج. موسوعة بيتا. بيروت: هويدات للنشر والطباعة، ٢٠٠٨م.
- قطيع، هسان يوسف. دأثر دمج مهارات التفكير في المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة التربية العلمية، المجلد (١٠)، العدد (٤)، (٢٠٠٧م)، ص ١٤٣ - ١٦١.
- اللجنة الوطنية. الأمانة العامة للجنة الوطنية السعودية للتربية والثقافة والعلوم. الرياض، دن، ٢٠٠٨م.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي. معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.
- الحسين، إبراهيم عبد الله. تدريس العلوم تأصيل وتحديث. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٩م.
- المشيق، لطيفة محمد وهمد. فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرياض، ٢٠٠٦م.
- ناسعش، جوالد. تطبيق التفكير الشامل، دليل للتفكير النقدي عبر المناهج المدرسي. ترجمة: راتب جليل صويص. بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٦م.
- النفار، حسين عبد المجيد. فاعلية برنامج كورت في تعليم التفكير عند هيئة من طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

- imprint, CA, USA. 2008.
- Melchior, Timothy M, Kaufold, Robert E, and Edwards, Ellen *Using CORT Thinking in schools*. Education Leadership, vol.45, Issue 7, (1988). P32 – 33.
- Moore, B, and Parker, R. *Critical thinking*. Ninth edition, McGraw – Hill, New York. 2009.
- National wildlife federation, *Nature Scope, Pollution, Problems and solutions*. McGraw – Hill, New York. 1998.
- Paul, R and Elder, L. *Critical Thinking. Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson prentice hall, Ohio, USA. 2006.
- Paul, R and Elder, L. *Critical Thinking. Concepts and Tools*. Fifth edition, Foundation for critical thinking press, USA. 2008.
- Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, C., and Krekian, H. *Critical thinking handbook: 6th – 9th Grades*. A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science. Foundation for critical thinking, USA. 1995.
- Swartz, R., Fischer, S., parks, S. *Infusing the teaching of critical and creative thinking into secondary science*. Critical thinking books and software, USA. 1998.
- النجدي، أحمد وسعودي، مني وراشد، علي. *التحديات الحديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.
- نشرة من الإدارة العامة للنظافة بمدينة الرياض الهوائي، مها عبد الجبار. *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير والاتجاه نحوه لدى معلمات العلوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٥م.
- لانيا: المراجع الإنجليزية:
- Al – Choo Ong and Borich,G. *Teaching strategies that promote thinking. Models and curriculum approaches*. McGraw – Hill education, Singapore. 2006.
- Barnet, S, and Bedau, H. *Critical thinking, reading, and writing*. A Brief Guide to argument Sixth edition, Bedford / St. Martins, Boston, New York. 2008.
- Costa, Arthur L. *Developing minds*. A resource book for teaching thinking. Third edition, Association for supervision and curriculum development, Virginia, USA. 2001.
- De Bono, E. *Thinking Course*. MICA Management Resources (UK) Inc. 1994.
- Faciome, P. *The Delphi Report*. The California academic press, USA. 1990.
- Friedman, L. *Pollution*. Greenhaven press, USA. 2008.
- Gadzella, B, Stack, J, Stephens, R, Marten, W. Watson – Glaser *Critical Thinking Appraisal, Form – S for education majors*. Journal of instructional psychology, vol, 32, no 1, 2005.
- Herr, N. *The source book for teaching science*. Strategies, activities, and instructional resources. Jossey – Bass, A Wiley

The Influence of Infusing Critical Thinking Skills with Science Classes on Achievement and Enhance Critical Thinking on 7th Grade Students

Mazy Omar Abdulaziz Alshehail

Assistant Professor, Science Education, Princess Nora Bint Abdulrahman University

Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box. 3004, Postal Code: 13216/7208

E-mail: mazyehail@hotmail.com

(Received 2/1/1433H; accepted for publication 26/3/1433H.)

Key words: Infusing - critical thinking skills - science classes.

Abstract: This study aimed to measure the influence of infusing some critical thinking skills with science classes on achievement and enhance critical thinking on students of secondary school level.

To achieve this goal the researcher developed an achievement test and a critical thinking test. The result of this study shows that:

There are statistical differences between the two groups, in the differences between the prior and post achievement test in favor of the experimental group.

There are statistical differences between the prior and post critical thinking test in both two groups.

There is a positive direct correlation between critical thinking skills training and enhance in achievement test in science class.

فاعلية حقيبة تعلمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى عضوات هيئة تدريس اللغة العربية

ولاء حافظ عديش العويضي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

جدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب: ١٢١٩٩٦ الرمز ٢١٣٢٢

Email: Dr.wafaa alowidy@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٣/١/١٤٣٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٦/٤/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفتاحية: حقيبة تعلمية، التحصيل المعرفي، إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، الاتجاه. ملخص البحث. هدف البحث غرض قياس فاعلية حقيبة تعلمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهن نحوها. وبلغت عينة البحث (٢٥) أستاذة من هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، لذا أعدت الباحثة حقيبة تعلمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة واستخدمت المنهج التجريبي لمجموعة الواحدة ولمعرفة فاعليتها تم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد التجربة على العينة، وتكونت أدوات البحث من: اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية دلت نتائج البحث على فاعلية الحقيبة التعلمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حيث بلغت قيمة من مع إيتا لا اختبار التحصيل (٠.٩٨)، وبالنسبة لمقياس الاتجاه بلغ (٠.٩٤).

ومن أهم توصيات البحث: تزويد الأساتذة في بداية الأقسام بالحقيبة التعليمية لتسهيل خصائص ذكاءات الطلاب والطالبات المتعددة، وأن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها وروبطها بالاتجاهات التربوية الحديثة، سواء كانت تبني الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه الإنساني، وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة والترح دراسة فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في بناء أثر التعلم لدى طلاب الجامعة ودفعهم نحو التعلم.

المقدمة

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم وتجلب فوائدها في نواح متعددة، منها: تقديم إستراتيجيات جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات المتعلمين ورعاية الموهوبين، وتصميم مقاييس تربوية جديدة للكشف عن القدرات العقلية الكامنة لدى المتعلمين.

ويرجع الفضل في تحديد معالم نظرية الذكاءات المتعددة إلى العالم «هاورد جاردنر» H.Gardner في عام ١٩٨٣م حيث اعتبر الذكاء طاقة ديناميكية نامية يتطور وينمو طبقاً للتفاعلات المؤثرة بعد أن كان مجرد قدرة عامة ثابتة وموروثة؛ وقد جرت مناقشات جادة بين علماء النظرية: هاورد جاردنر ومبتسر كاجان وروبرت ملويسر بفرض الكشف عن الصورة التي تكون داخل المخ البشري حين يقوم الإنسان بممارسة المنهج من الأنشطة المتنوعة والأنشطة العقلية، والكشف عن المناطق التي يتركز فيها الذكاءات المتعددة داخل المخ البشري (حسين، ٢٠٠٣م)، وقد أسهمت الأبحاث التي أجريت على المخ البشري في تقديم دعم قوي لنظرية الذكاءات المتعددة لأنها فسرت عمل المخ: كيف يعمل؟ وكيف يتعلم الفرد؟ فعلى سبيل المثال أشارت أبحاث هاورد جاردنر إلى أن الأشخاص العاديين تشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإجماعي تحدث عنها عام ١٩٨٣م

في كتابه: *أطر العقل: eFrames of minds* بين فيه أن كل شكل من أشكال الذكاء يشغل حيزاً معيناً في الدماغ، ثم عرض براهين مقننة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً سماها «الذكاءات الإنسانية». كما بين أنه من الصعب تجاهل وجود أنواع متعددة للذكاء ومستقلة عن بعضها البعض نسبياً وأن بوسع الفرد وكلها يحيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكيفها جميعاً بطرق متعددة (Gardner, 1997). ثم توصل في عام (١٩٩٩م) إلى إثبات أن كل ذكاء من الذكاءات المتعددة: اللغوي / اللفظي، الرياضي / المنطقي، المكاني / البصري، الجسمي / الحركي، الاجتماعي / الين شخصي، اللغوي / الشخصي، الإيقاعي / الموسيقي، البيئي / الطبيعي يمكن أن يعبر عنه رمزياً؛ لأن لكل ذكاء أنماطه وسماته الرمزية الفريدة، واستمر في إجراء الدراسات النظرية التجريبية على نظريته؛ مما فتح المجال أمام إبداعات المتعلمين في جوابات مختلفة تتلاءم مع قدراتهم الذكائية الكامنة التي تحتاج إلى تحسين وتطور (عفانة والحزندار، ٢٠٠٣م).

ومن الملاحظ أن الممارسات التربوية تستخدم أساليب تعليمية محدودة تتفق مع الخصائص الشخصية للأستاذ، مما يفوت على الطلاب فرص التعلم وفق طريقتهم وأساليبهم الخاصة؛ وانطلاقاً من نتائج الأبحاث في مجال الفروق الفردية ونتائج أبحاث الدماغ أصبح جلياً أن الطلاب يمتلكون قدرات متنوعة تفرض على التربويين ومتخذي القرار التعامل معها بجدية على

تعليم الطلاب والطالبات، بحيث يكونون على وهي
تام بالانجملات الأساسية الثلاث التي تقوم عليها
إستراتيجيات التدريس وهي: الاتجاه السلوكي،
والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني، وفيما يلي توضيح
لها (نوفل، ٢٠٠٧):

أولاً: الإستراتيجيات السلوكية

Behavioral Strategies

هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات أو
السلوكات المحددة والقابلة للقياس والملاحظة، وتشمل
أهداف هذا النوع من الإستراتيجيات في تعديل السلوك
غير المناسب، والعمل على تعليم سلوكيات مرغوبة
وتشير الدراسات والبحوث المتعلقة بالإستراتيجيات
السلوكية إلى أهمية تعليم وتعلم هذه الإستراتيجيات
من قبل المعلم والمتعلم لفهم مبادئ التعزيز، وتقليل
الحساسية، وتحديد السلوكات، وتحديد التعزيز،
ذي المعنى بالنسبة للمتعلم، كما تقيّد الأبحاث
المتعلقة بتوظيف الإستراتيجيات السلوكية فاعليتها مع
المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في الأساليب
اللفظية والتعاقد والتدعيم وتقليل الحساسية
التدريبية.

ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية

Cognitive Strategies

ظهرت كرد فعل على سلطوية الإستراتيجيات
السلوكية؛ حيث تبنت الإعلاء من دور العمليات
المعرفية لدى المتعلم في مقابل تركيز الإستراتيجيات
السلوكية على السلوك الظاهر والقابل للقياس، فهي

أساس التعددية في القابليات الذهنية (نوفل، ٢٠٠٧م)
واعتبار ما ذكره جاردنر من أن أسمى هدف للتعليم هو
إعداد الطالب للتصاح خارج المدرسة، وهذا يعني
إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع التي تتناسب
مع قدراته وميوله؛ لذا يجب العمل الجاد لتطوير
إستراتيجيات التدريس المستخدمة باعتبارها عاملاً
أساسياً من العوامل المكونة للمناهج الدراسية
(قوشحة، ٢٠٠٣م) واستمر تأثير نظرية الذكاءات
المعددة ينعكس على إستراتيجيات التدريس التي
يستخدمها الأساتذة في حجرات التعليم لرفع مستوى
تحصيل وذافية الطلاب نحو التعلم؛ فظهرت عدة
دراسات أجنبية تناولت نظرية الذكاءات المتعددة
بالدراسة النظرية والتطبيق التجريبي في تخصصات
مختلفة، أسفرت عن فاعلية الإستراتيجيات القائمة على
نظريات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة
وأساليب تعليمية كدراسة كارلين (Karen, 2001)
ودراسة لوي وزملائه (Lowe, et al, 2001)، ودراسة
هيرب وزملائه (Herbo, et al, 2002)، ودراسة هانلي
وزملائه (Hanley, et al, 2002)، ودراسة كل
من كلوك وهيس (Cluck & Hess, 2003) ودراسة
نولن (Nolen, 2003)، ودراسة بورمان وإيفسليز
(Burman & Evans, 2003)، ودراسة أولير (Uhlir, 2003).
واعتقد الباحثة أنه أصبح من الضروري على
أنظمة التعليم بالجامعات مراجعة إستراتيجيات
التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في

الذين ، والعريضي ، ٢٠٠٦م) مؤشرات أساليب تعلّم الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي لكل نوع من أنواع الذكاءات في ما يلي:

بالنسبة للذكاء اللغوي / اللفظي تظهر مؤشرات في سلوكيات وميول الطلاب كما يلي: تتواصل مع الآخرين بطريقة لفظية وكتابية وإقية ، تستمتع بقراءة الكتب والمصنفات ، تستمتع بالأسباب الكلمات المتقاطعة ، تكتب أشياء تختص بها ويقدرها الآخرون كما يسألها الناس غالباً عن معاني الكلمات ، لأن حصيلتها اللغوية كبيرة ، تستمتع بدراسة اللغة العربية والمواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية ، تتمتع بذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ والأماكن ، تتضمن عاداتها إشارات متكررة للأشياء التي قرأتها أو سمعتها ، تسمع وتكتب وتقرأ خلال الدرس ، تهتم بزيارة المكتبات والأطلاع على الكتب الجديدة.

أما بالنسبة للذكاء المنطقي / الرياضي فتظهر مؤشرات في سلوكيات وميول الطلاب كما يلي: تستطيع حساب الأرقام في عقلها بسهولة ، تريد أن تفهم دائماً كيف تعمل الأشياء ، تستمتع بممارسة الألعاب والأنفسار الرياضية ، تفضل الرياضيات والإحصاء على المواد الدراسية الأخرى ، تستمتع بتنظيم الأشياء من حولها في فئات وتسلسلات هرمية أو أنماط منطقية ، تهجد بسهولة وضع تفسيرات منطقية لكل شيء تقريباً ، تستطيع حل المشكلات الرياضية التي تتطلب تفكيراً منطقياً ، تستمتع باستخدام الحاسب

طرق ترمز بوساطتها المعلومات ويتم تخزينها ومن ثم استرجاعها ، وعين تعرفها على أنها طريقة لتنظيم المعلومات من أجل تحفيز تعييدها ، أو دمج المعلومات في البناء المعرفي المتوافر لدى الفرد في الدماغ بهدف استخدامها لاحقاً.

ثالثاً: الإستراتيجية الإنسانية

ظهرت نتيجة إغفال الجانب الانفعالي لدى الفرد من قبل كل من الاتجاه السلوكي والمعرفي ، وهي تدعو إلى احترام قدرات الفرد وأئسة التعلّم والأخذ في الاعتبار الحاسة الانفعالية للمتعلم ، وفي هذه الإستراتيجية تعمل الانفعالات كمحددات لمجموعة من العوامل التعليمية: طبيعة تعلّم الموضوع ، الاتجاهات نحو الموضوع ، طبيعة الحقائق والمعلومات المتوفرة في الموضوع قيد التعلّم ومدة احتفاظ المتعلّم بالمعلومات ، ويعتقد أنصار هذه الإستراتيجية أنه لا يمكن للمتعلمين أن يفهموا موضوعاً معيّن دون أن تكون لديهم مشاعر نحوه ، لأن الحقيقة ليست مقنعة للدماغ حتى يشعر أنها الحقيقة ، لذلك فإن التعلّم بدون انفعالات يعدّ تعلّماً ناقصاً.

ويعتقد الباحثة أن التعمق في دراسة نظرية الذكاءات المتعددة ووصف إستراتيجيات التدريس القائمة عليها سيسهم في توسيع حصيلة الأساتذة عن الأساليب والأدوات والإستراتيجيات التي تثير عقول الطلاب والطلّابات بمرحلة التعليم الجامعي وفق أنواع الذكاءات المتعددة لديهم ، وقد حددت دراسة (عز

باليه عندما تشرح فكرة ما، من الصعب عليها الجلوس ساكنة فترة طويلة لما تنقر أو تلململ أو تنظف فمها، تحتاج إلى لمس الأشياء لمعرفة المزيد عنها، تفضل الأستاذة التي تمارس أنشطة حركية داخل الصف، تفضل الأستاذة التي تسمح لها ببناء النماذج التعليمية المناسبة للدرس.

وبالنسبة للذكاء المكاني / البصري: تظهر مؤشرات في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تذكر الأشياء بوضوح عند رؤيتها ولو لمرة واحدة، تجيد الرسم لأنها حساسة للألوان وتأثر بمعاييرها، تستمتع بحل المسائل والألغاز البصرية، موضوعات الهندسة أسهل عندها من موضوعات الجبر والحساب، تستطيع معرفة طريقها في المنطقة غير المألوفة، تميل إلى مشاهدة الأفلام السينمائية والشرائح البصرية مثل عروض البور بونت، تحب دراسة المادة المقررة المزودة بالرسومات والصور، تستغلص المعاني والقوانين من الصور والرسوم أفضل من القراءة، تشعر بالارتياح عندما تعيد الأستاذة تنظيم جلوس الطالبات بحجرة الدراسة بما ينهم عملية التعلم، تحب أن تستخدم الأستاذة الرسومات والصور التوضيحية أثناء الشرح.

وبالنسبة للذكاء الاجتماعي / البين شخصي: تظهر مؤشرات في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تعتبر نفسها القائدة عندما يطلب منها، لنصيحة أو الإرشاد لإيجاد مهمة ما، تحب العمل مع الآخرين في مجموعات وتسني النصيحة للجميع وأيضا عندما تقع في

الألبي وخاصة برنامجي الإكسل والأكسس، تشعر بالراحة عندما يتم تحليل مقدار شيء ما أو قياسه، تفضل استحداث وإبتكار اللوحات والبيانات لمرض المواد الدراسية.

وبالنسبة للذكاء الإيمائي / الموسيقي تظهر مؤشرات في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: لديها حساسية للأصوات من حولها كما تستطيع أن تكتشف متى يكون الإيقاع والنغم غير مناسب، تقوم بتلحين القطع الأدبية التي تكلف بحفظها، تستطيع بسهولة أن تقلد بعض القراء في ترتيب الآيات القرآنية، تستمتع إلى الأناشيد الدينية والأغاني الوطنية وغيرها عبر المتاع أو الكاسيت، تترنم وتغنى عند قيامها بعمل ما أو تعلم شيء جديد، تستطيع استخدام الخلف في المناسبات الخاصة، أحيانا تردد أناشيد من الذاكرة، تستطيع أداء النغمة أو الإيقاع بعد سماعها مرة أو مرتين، تستطيع التعرف على إيقاعات الأناشيد أو الأغاني المختلفة.

وبالنسبة للذكاء الحركي / الجسمي تظهر مؤشرات في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تستطيع تقليد حركات وإيماءات الآخرين بمهارة فائقة، تحب الأنشطة التي تعتمد على المهارات البدنية مثل الحياطة والنقش والنجارة، تستمتع بممارسة التمرينات والألعاب الرياضية، تبادر إلى فعلها أفضل الأفكار عندما تكون مشاركة في أي نشاط جسمي، تفضل ممارسة الأعمال البدنية الجديده بدلاً من مجرد القراءة عنها، تستخدم الكثير من إيماءات الرأس والإشارات

تحب التبرز في الحدائق والنظر إلى الأشجار والأزهار والطيور، تستطيع التمييز بين الأعشاب البرية أو الزهور أو الحيوانات أو الطيور، تستمتع بأعمال تنسيق الحدائق أو صيصال الزهور، تحب جمع الصخور والمواقع وأوراق النباتات والطيوب، تهتم دائماً بمتابعة النشرات الجوية، يمكنها اكتشاف ما إذا كانت الغيوم ستطر أم لا، كما تستمتع بتربية الحيوانات بالمنزل، وتميل دائماً إلى تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة، تستمتع بدراسة علم الأحياء لأنه يفسر أسرار الحياة الطبيعية، تفضل دراسة المعلومات التي توضح سبل الحفاظ على البيئة.

إن استخدام الأستاذ الجامعي لأحد مقاييس الكشف عن الذكاءات المتعددة مثل مقياس (عز الدين والعريضي، ٢٠٠٦م) سيمكّنه من حصر أنواع الذكاءات السائدة لدى طلبته ومن ثم يستطيع أن ينتمي من الإستراتيجيات القائمة على أنواع الذكاءات المتعددة ما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين ويعملها منطلقاً لأنشطته التدريسية في كل مرة يدرس فيها المقرر، وبهذا الإجراء ستخلص توصيفات المقررات الجامعية من الرتابة والتكرار وتصبح متنوعة لأنها ستكون انمكاساً حقيقياً لتروح ذكاءات للتعلمين بالجامعة.

وقد قدم أرمسترونج (2000 , Armstrong) تصنيفاً مفيداً لإستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد، وهي:

مشكلة تحب مناقشتها مع شخص آخر، لديها على الأقل ثلاث صديقات مقربات، تنسب إلى نواد ولجان ومجموعات من الأقران غير رسمية، تستمتع بشرح مهارة أو نشاط لزميلاتها، تشعر براحة في الزحام وسط الناس، تبادر إلى الاشتراك في نشاطات مرتبطة بالدراسة تفرضها عليها الأستاذة، تفضل قضاء الأمسيات في نزهة أو حفلة على المكوث في البيت وحيدة، تشعر أن الآخرين يسمون إلى مصادقتها.

وبالنسبة للذكاء اللغوي / الشخصي: تظهر مؤشرات في سلوكيات وميول الطالبات، كما يلي: تهتم بحضور ندوات أو دورات في تنمية الشخصية لمعرفة المزيد عن نفسها، تقضي الوقت بصورة منتظمة وحيدة تتأمل وتفكر في قضايا الحياة المهمة، تحتفظ لنفسها بذكرات لتسجيل الأمور الشخصية التي حدثت لها، تعرف نقاط قوتها ونقاط ضعفها بوضوح شديد، تفضل قضاء إجازة الأسبوع في مكان هادئ بمنزل على قضائها في مكان مكتظ بالناس، تعتبر نفسها قوية الإرادة مستقلة الرأي، تستمتع بممارسة هواياتها بدون مشاركة الآخرين، لديها هوايات واهتمامات لا تفضل أن يعرفها أحد عنها، تستطيع أن تقدم بمفردها أنشطة متميزة مبتكرة وتتميز عن تقديمها بنفس المستوى مع مجموعة من الطالبات وتشتد طاقاتها الإبداعية عندما تفكر جنباً في البدء بعمل خاص بها.

وبالنسبة للذكاء البيئي / الطبيعي: تظهر مؤشرات في سلوكيات وميول الطالبات، كما يلي:

الشكلي (Graphic Organizer) وإستراتيجية المعرفة المكتبة (KWL).

وأخيراً: الذكاء الحركي / الجسمي: إن إستراتيجياته تحقق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية المختلفة، منها: إستراتيجية إجابات الجسم (Strategy Body Answers)، إستراتيجية المسرح الصني (The Classroom Theater)، إستراتيجية لفهم الحركية (Strategy Kinesthetic Concepts)، وإستراتيجية التفكير بالأيدي (Hands On Thinking) إستراتيجية خرائط الجسم (Strategy Body Maps).

وأخيراً: الذكاء الموسيقي أو الإيقاعي (Teaching Strategies For Musical Intelligence) ومن إستراتيجياته: إستراتيجية التراتيل، والأغاني، والإنشاد والإيقاع (Rhythms, Songs, Raps, and Chants)، وإستراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الأسطوانات وتسميتها) (Strategy Discographies)، وإستراتيجية موسيقى الذاكرة الفائقة (الذاكرة الموسيقية العليا) (Strategy Memory Music Strategy) وإستراتيجية الفهم الموسيقي (Strategy Musical Concepts)، وإستراتيجية المزاج الموسيقي (Strategy Musical Mode).

وأخيراً: الذكاء الين شخصي (الاجتماعي) إستراتيجياته تركز على مهارة التواصل الاجتماعي بين الطلبة، وهي من المهارات الأساسية التي تخرص التربية

أولاً: الذكاء اللفظي / اللفظي (Teaching Strategies For Linguistic Intelligence) إستراتيجياته: إستراتيجية الحكاية القصصية (Strategy Story Telling)، إستراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)، إستراتيجية استخدام آلة التسجيل (Strategy Tape Recording) إستراتيجية كتابة اليوميات (Strategy Daily Writing)، إستراتيجية النشر (Publishing Strategy) مثل الكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه لصحيفة الجامعة.

ثانياً: الذكاء المنطقي الرياضي (Teaching Strategies for Logical - Mathematical Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية الحسابات والحكمات (Strategy Calculations and Quantifications)، إستراتيجية التصنيف والتبويب (Strategy Classifications and Categorization)، إستراتيجية موجهات الكشف أو المساعدات اللاتية (Strategy Heuristics)، إستراتيجية التفكير العلمي (Science Thinking Strategy).

ثالثاً: الذكاء المكاني أو البصري، ومن إستراتيجياته: إستراتيجية التخييل البصري (Strategy Visualization) وإستراتيجية تبيهاات اللون (Strategy Color Cues) وإستراتيجية الاستمارة (المجازات) المصورة (Picture Metaphors) وإستراتيجية رسم الفكرة (Idea Sketching) وإستراتيجية الرموز الصورية (Graphic Symbols) وإستراتيجية المنظم

مناسبة للتعليم والتعليم.

٢ - جلب عناصر من البيئة الطبيعية إلى داخل
الحجرة الدراسية ، من أزهار طبيعية وجففة ،
وحوانات محنطة ، أو زراعة بعض النباتات في أحواض
متقلة وغيرها من نماذج عناصر البيئة الخارجية ؛ ومن
إستراتيجيات التدريس المناسبة للذكاء البيئي :
إستراتيجية السير على الأقدام (Nature Walks
Strategy) ، وإستراتيجية وجود نوافذ التعلم
(windows Onto Learning) إستراتيجية النباتات
كعلامات (Strategy plant as Props) ، وإستراتيجية
حيوانات اليفة في حجرة الدراسة - in - (Strategy Pet -
the - Classroom) ، وإستراتيجية دراسة البيئة
(Ecology Study Strategy).

ونظراً لأهمية تحديد إستراتيجيات التدريس
القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب
تعلم الطالبات بمرحلة التعليم الجامعي وفق مؤشرات
ذكاءتهن المتعددة أجرت الباحثة دراسة قيد النشر بمجلة
البرموك ، وطبقت مقياس أساليب تعلم الطالبات وفق
نظرية الذكاءات المتعددة على جميع الطالبات تخصص
اللغة العربية (٦٧٣) طالبة ؛ وبعد تحليل أساليب
تعلمهن تم تحكيم إستراتيجيات التدريس المناسبة
لتدريسهن بالجامعة ؛ فأظهرت نتائج التحكيم الموافقة
على معظم الإستراتيجيات بنسبة ١٠٠٪ ، ونسبة ٦٠٪
على إستراتيجيات الذكاء الإيضاعي الموسيقي ،
وتفاوتت نسب موافقتهن على إستراتيجيات الذكاء

المعاصرة على إنجازها ، ومن أهمها : إستراتيجية
مشاركة الأقران (Strategy Peer Sharing) ،
إستراتيجية المجموعات التعاونية (Strategy
Cooperative Groups) ، إستراتيجية لوح الألعاب
(Strategy Board Games) ، إستراتيجية
المحاكاة (Strategy Simulations) ، إستراتيجية تمثيل
الناس (Strategy People Sculptures).

سابعاً : الذكاء الذاتي / الضمن الشخصي
(Teaching Strategies for Intrapersonal
Intelligence) من إستراتيجياته : إستراتيجية تأمل
الدقيقة الواحدة (Strategy One - Minute
Reflection) ، وإستراتيجية الروابط الشخصية
(Strategy Personal Connections) ، وإستراتيجية
اللحظات الانفعالية (Feeling - Toned Moments
Strategy) ، وإستراتيجية جلمات وضع الأهداف
(Goal - Setting Sessions Strategy) وإستراتيجية
وقت الاختيار (Choice Time Strategy).

ثامناً : الذكاء البيئي / الطبيعي (The Naturalist
Teaching Strategies For Intelligence) يواجه
النظام التقليدي للتعليم مشكلة حقيقية مع الطلبة الذين
يتمتعون بذكاء بيئي ، ولتفعيل هذا الذكاء يجب أن
تتخذ الإجراءات التدريسية التالية :

١ - أن يتم التخطيط في المؤسسة التعليمية
لتعليم الطلبة خارج قاعة الدرس في الحدائق أو
أحواض الزراعة المتوفرة بحيث تكون تلك الأماكن بيئة

للمفهوم التقليدي للذكاء؛ حيث بينت نظرية الذكاءات الاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها، مما من شأنه إغناء المجتمع وتنوع ثقافته وحضارته، خاصة وأن لتطبيقاتها التعليمية فاعلية كبيرة في رفع مستوى دافعية الطلاب (السيار، ٢٠٠٧م).

ومما يدعو إلى الاهتمام بإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة ما أشارت إليه الدراسات المتعلقة بنظرية النصفين الكرويين للدماغ (Tow Hemispheres Theory للعالم روجر سبيري (Roger Sperry) من أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس والجامعات تركز على وظائف الجانب الأيسر للدماغ كالتفكير التحليلي واللغوي والمنطق الرياضي في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ في تراجع مستمر كالتفكير البصري والمكاني والحسني والتركيبى والإبداعى؛ وفي هذا الصدد وضع (De Bono, 2003) و (Springer & Deutsch, 2003) أن التعليم في المدارس يركز على التفكير الرأسي؛ لذا أوصى (نوفل، ٢٠٠٧، ص ٢٩٨) بضرورة تنشيط وظائف الجانب الأيمن للدماغ بتبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاء لديهم؛ كما أوصت دراسة (عز الدين والعريضي، ٢٠٠٦م) بأن يراعى الأساتذة بالجامعات تنوع طرق تدريسهم لمقابلة التنوع والتعدد في ذكاء الطالبات.

وأحد جيد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) دليلاً

البشري الطبيعي وكانت أقل نسبة موافقة على إستراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة حيث بلغت ٣٠٪ ثم إستراتيجية السير على الأقدام بنسبة موافقة بلغت ٦٠٪، كما أجرى إنجستروم (Engstrom, 1999) دراسة بهدف استقصاء الطبيعة التطورية للنمو المهني للمعلمين ووصف الظروف التي تدعم تعلم المعلم من خلال التنفيذ الذاتي لتطبيقات الصف المستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في إحدى المدارس الأمريكية؛ ونتج من الدراسة: تحديد دوافع التطوير المهني من مصدر داخلي بالنسبة لمجتمع الدراسة حيث تأثر بالتحسينات التي أدخلت على المدرسة، وقد نفذ المعلمون التطبيقات المستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد تدريجياً بشكل مريح وطوروا تطبيقات صفية مبتكرة.

وبناء على ما سبق فإن توعية الأستاذ الجامعي بمفهوم نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس القائمة عليها يكسبه المهارة في التخطيط للصف المقرر الذي يقوم بتدريسه في ضوء تعدد أساليب تعلم طلبة مما يفرض عليه تعدداً في إستراتيجيات التدريس التي سيستخدمها عند تدريس المقرر؛ وفي هذا الصدد وضع أحمد أوزي: أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، فقد غيرت نظرة المدرسين عن طلابهم، ووضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم النوعية، كما شكّلت هذه النظرية تحدياً

للمعلم، وقائمة ملاحظة لتقييم الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيل، واختبار التفكير الرياضي، ومقياس الميل نحو الرياضيات، وتم اختبار مجموعتين للتجربة: الأولى تجريبية وعددها (٣٩) تلميذاً، والثانية ضابطة وعددها (٣٩) تلميذاً، بهدف التعرف إلى فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: فعالية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

والبحث الحالي يختلف عما سبق عرضّه من دراسات وبحوث بأنه يدعو إلى تحسين وتطوير التعليم الجامعي من خلال تنمية حصيلّة الأستاذ الجامعي بقسم اللغة العربية بإستراتيجية التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة وتنمية اتجاهه الإيجابي حيث إنه يضطلع بتدريس طلبة متنوعي الذكاءات في تخصص اللغة العربية وغيرها من التخصصات؛ لأن مادة اللغة العربية هي مادة عامة أساسية لجميع الأقسام بجامعة الملك عبدالمعز.

مشكلة البحث

إن هيئة التدريس بقسم اللغة العربية شطر الطالبات إضافة إلى أنهم يدرّسون الطالبات المتخصصات بقسم اللغة العربية ويقمن أيضاً بتدريس

مقرر اللغة العربية، وهو مادة عامة أساسية لجميع الأقسام بجامعة الملك عبد المعز، فهنّ يضاھلنّ مع جميع طالبات الجامعة في جميع التخصصات؛ وقد أظهرت نتائج لمعالجة الإحصائية لدراسة العريضي (٢٠١٢م) ترتيب أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة كما يلي: الحركي، المكاني، الإقاضي، اللغوي، الاجتماعي، اللغوي، البيئي، الرياضي؛ إن هذا الترتيب والتنوع في ذكاءات طالبات اللغة العربية وتأخر ترتيب الذكاء اللغوي يجعل تزويد أستاذة اللغة العربية بإستراتيجيات تدريس شاملة تتلاءم مع أنماط التعلّم السائدة لدى الطالبات الجامعيات مطلباً ملحاً؛ لجعلهن متعلّقات مشاركات متفاعلات إيجابية نشطات تمثل فيهن المخرجات التعليمية التي ينشدها التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

وكان من أبرز توصياتها: عقد دورات تدريبية لأستاذات قسم اللغة العربية بالجامعة تمكنهن من تحديد ذكاءات الطالبات المتعددة باستخدام مقياس أساليب التعلّم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وكذلك تدريب أستاذات قسم اللغة العربية على ممارسة إستراتيجيات الذكاء اللغوي اللفظي بصفة خاصة عند تدريس طالبات قسم اللغة العربية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من الجامعة لتطوير مهارات هيئة التدريس بها عن طريق تنظيم دورات تدريبية تمكنهن من استيعاب المفاهيم المتعلقة

لورشة عمل، وكذلك دراسة الخالدي (٢٠٠٥م) التي هدفت إلى إعداد إطار لتدريب معلمي العلوم بالملكة العربية السعودية على مهارات إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى ملامح مفهوم البرنامج التدريسي من خلال الأدبيات والدراسات التي تعرضت لنظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء ذلك تم بناء البرنامج المقترح وإعداده بحيث اشتمل على نماذج لدروس أعدت وفق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة. كما أوصت دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة على مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم؛ وعلى هذا الأساس تسعى الباحثة نحو تعميق معرفة أستاذات قسم اللغة العربية بنظرية الذكاءات المتعددة تمهيداً لتنمية اتجاهاتهن الإيجابية نحو تفعيلها وممارستها في التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

وعليه تظهر مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تصميم حزمة تعليمية learning package تتوفر فيها المكونات الأساسية لخلايا التعلم الذاتي بحيث تكون حزمة تعليمية ذاتية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حسب ما وضعه الأدبيات العلمية في هذا المجال، منها (الحيلة، ٢٠٠٤م) و(قاسم، ٢٠١٠م) لتنمية التحصيل المعرفي فيها والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بحيث تساهم في تحقيق أهداف البحث المنشودة.

بنظرية الأداء الإنساني وتكنولوجيا الأداء وهندسة التغيير، وإعادة الهيكلة ونظم إدارة الجودة الشاملة TQM؛ غير أن حضور الأستاذات اللواتي يقيدن بمداولتهن التدريسية وغير متاح للجميع؛ لذا تعتقد الباحثة بضرورة استخدام الخلفاء التعليمية كأحد أساليب التعلم الذاتي التي تتيح لهيئة التدريس بقسم اللغة العربية زيادة حصيلتهن المعرفية من إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتنمية اتجاهاتهن نحو ممارستها - حسب سرعتهن المناسبة وحسب وقتهن المناسب - بحيث تشكل المعرفة والاتجاه أساساً قوياً لتطوير أدائهن فيما بعد؛ وتعد الحقبة التعليمية: نظام من نظم التعليم المفرد يضم مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة تشمل اختبارات وبدائل وأنشطة تعليمية مقرونة، ومجموعة، ومرئية، وحاسوبية توضع داخل حزمة حيث تتيح للمتعلم التعلم الذاتي وفق خطواته داخل مجموعة كبيرة، أو صغيرة، أو مفردة (قاسم، ٢٠١٠م).

وقد أثبتت دراسة الزاكي (٢٠٠٠م) فاعلية التعلم الذاتي حيث هدف نحو تدعيم الأطر التعليمية العاملة بالتعليم الأساسي بالمغرب من هيئة التدريس والإشراف التربوي، وفق نظرية الذكاءات المتعددة كإحدى الإستراتيجيات الحديثة، فأعد وثيقة بكيفيتين: الأولى باستخدام التعلم الذاتي من خلال إرشادات مصاحبة للوثيقة، والثانية استعمالها ك دليل مراقبة

كما يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي:
ما فاعلية حقية تعلّمية قائمة على إستراتيجيات
التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل
المعرفي والاتجاه لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية
بجامعة الملك عبد العزيز؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما إستراتيجيات التدريس المتوافقة مع نظرية
الذكاءات المتعددة اللازمة هيئة التدريس بقسم اللغة
العربية؟

- ما أسس بناء حقية تعلّمية قائمة على
إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة؟

- ما فاعلية حقية تعلّمية قائمة على
إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة؟

الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة
 ≥ 0.05 لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث

تسمى الدراسة الحالية إلى:

١ - قياس فاعلية حقية تعلّمية في تنمية
التحصيل للمعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية
الذكاءات المتعددة لدى هيئة التدريس بقسم اللغة
العربية.

٢ - قياس فاعلية الحقيبة التعلّمية في تنمية
اتجاهات هيئة التدريس بقسم اللغة العربية نحو
إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث فيما يلي:

١ - مساعدة هيئة التدريس بقسم اللغة العربية
في دراسة شخصيات المعلمين بحيث يتسنى لهم
الحصول على تفسيرات دقيقة لكل نوع من أنواع
الذكاءات التي تتميز بها كل متعلّم وتمييزها مما يكسب
العملية التعليمية جودة كبيرة.

٢ - إتاحة الفرصة لطالبات قسم اللغة العربية
والأقسام الأخرى اللواتي يدرسن مقررات اللغة
العربية كمقرر مساعد أو حر من فهم فواتهنّ جيّداً كما
توضح لهنّ كيفية التعامل مع المعلومات ليصبحن أكثر
مهارّة في الاستفادة منها في حياتهنّ.

فروض البحث

الفرض الأول

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات
درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار المعرفي
للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس
وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند
مستوى دلالة ≥ 0.05 لصالح الاختبار البعدي.

الفرض الثاني

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات
درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه
نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس الجماعي وفق نظرية

مصطلحات الدراسة

الحقيبة التعلّمية learning package

الحقيبة في اللغة من الفعل حَقَبَ والحَقَب الحِزَام الذي يلي حَقْو البعير، وقيل هو حبل يشد به الرجل في بطن البعير عما يلي قيله لئلا يؤذيه التصدير والحقيبة كالبردة تتخذ للحلَس والقَب فأمّا حقيبة القَب فمن خلف، وأمّا حقيبة الحلَس فمجموعة ذروة السنام، وقال ابن شميل: الحقيبة تكون على عجز البعير تحت حنوي القَب الآخرين (ابن منظور، ١٩٩٤، مجلد ٤، ص ١٧٤).

والحقيبة التعلّمية في الاصطلاح: هي نظام تعلّمي متكامل صُمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلّمين على التعلّم الفعّال بتزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم في عملية التعلّم، وتهيئة مواد تعلّمية مناسبة، تكون في شكل مواد مطبوعة أو تقنيات سمعية بصرية، كل وفق سرعته وأسلوبه في التعلّم ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٢٧).

وتقصد بها الباحثة: تصميم المعارف والمعلومات عن إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بطريقة منهجية منظمة ومجزأة ترشد أساتذات قسم اللغة العربية بمعلومات عن نظرية الذكاءات المتعددة وأنواعها وتزودهن بإرشادات عن تفعيلها في إجراءاتهن التدريسية على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقييم وتطلب من مستخدمها الإجابة والمشاركة في أنشطة التعلّم

٣- مساعدة مخططي البرامج التعليمية في

وصف المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية؛ بحيث يصبح أكثر مرونة وتكاملاً لاحتوائه على كافة نشاطات التعلّم الضرورية لكل نوع من أنواع ذكاءات المتعلّم المتعددة.

٤- مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف

طرق التدريس الملائمة التي تستوحب الاختلاف في أساليب تعلّم المتعلّمين وفق ذكاءاتهم المتعددة.

٥- مساعدة مخططي البرامج التعليمية في

وصف أساليب التقييم الملائمة لنوع الذكاء المطلوب قياسه أو التعرف عليه لدى المتعلم، فكل ذكاء له أسلوب معين في قياسه بحيث يعطي صورة واضحة عن خصائص المتعلّم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك.

خُلاصة البحث

يقتصر البحث على الخُلاصة التالية:

الحدود الموضوعية

حقيبة تعلّمية لتمية التحصيل المعرفي في

إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

الحدود البشرية

أستاذات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - فرع البنات.

الحدود الزمنية

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣هـ.

٢٠١٢م.

توافرت البيئة المناسبة بما تحثه من مثيرات تنشط الطاقة البيولوجية لدى الفرد.

حل المشكلة

يشير إلى وجود موقف ضامض يعمق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد مما يقوده إلى استنباط المعطيات الحسية من خلال المسجلات الحسية، ومن ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، ثم يقوم الفرد بتخزينه في الذاكرة بعيدة المدى على شكل أبنية معرفية تشكل خبرات تساهم في مساعدة الفرد على حل ما يواجهه من مشكلات.

تحقق نتائج ذات قيمة في ثقافة ما:

النتائج ذات قيمة في المجتمع الغربي قد لا تكون ذات قيمة في المجتمعات المحافظة، مثلاً المعزوفات الموسيقية التي ابتدعها موزارت ذات قيمة في المجتمع الغربي يعلي من شأنها أما المجتمعات المحافظة، فلا تعلي من شأنها وقد تعلي من شأن تلاوات معينة فلا يابها لها المجتمع الغربي.

تعريف الذكاءات المتعددة الإجرائي الذي تأخذ به الباحثة: هي مجموعة من القدرات البيولوجية والسيكولوجية التي يستعملها الفرد في معالجة المعلومات التي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي ما لحل مشكلة أو لإبداع نتائج ذات قيمة في ثقافة معينة. وهذا التعريف تضمن مفهوم قدرة بيولوجية سيكولوجية كائنة Biopsychological potential تؤكد على فهم مقاده أن كل شخص لديه القدرة الأساسية لممارسة عدد من أنواع الذكاء المتعدد؛ وعلى البيئة التربوية أن

على مستوى التذكر والفهم والتطبيق، ووضع تلك المعارف والأنشطة في ملف وورد وعرض بوربوينت وإرساله عبر البريد الإلكتروني لاستاذات قسم اللغة العربية ليتمرن على إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتدرين عليها.

الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence

الذكاء في اللغة يعني: شدة وهج النار، والذكاء، محمود: حنة الفؤاد وسرعة الفطة (ابن منظور، ١٩٩٤، مجلد ١٥، ص ٢٨٧) أما المختصون فيعرفونه على أنه: القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات وعلى التعلم من الخبرة، والذكاء يقصر جزئياً لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة، بينما يجد الآخرون في نفس الصف ولهم نفس المدرسين ويحوزون نفس المواد التعليمية صعوبة كبيرة (جليل: ١٩٩٤ ص ١٣، ١٤).

أما تعريف الذكاء المتعدد اصطلاحاً: فهو القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتائج ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993) وبمنظرة تحليلية إلى مفهوم الذكاءات المتعددة؛ يتبين أنه يتكون من المصطلحات التالية:

القدرة

تشير إلى الكفالية التي تولد صاحبها لأداء عمل ما، وهي نتاج الخبرات التي مر بها الفرد أو اكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاء المتعدد التي تستلزم من البيئة؛ حيث إنها طاقة بيولوجية كائنة في الخلية العصبية وكلما

تدريس المحتوى المعرفي للدرس ووصف أساليب التقييم - كل ذلك - في ضوء خصائص الذكاءات المتعددة.

- طرق تنفيذ الدروس باستخدام الإمكانات المتاحة التي تلائم كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتحفز المعلمين للاستجابة والتفاعل أثناء التعلم واكتساب المعلومات والمهارات حسب ذكاءاتهم المتعددة.

- تقويم تعلم المعلمين باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة تلائم مع خصائص كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة؛ بحيث يظهر جلياً وهي المعلم بفهم نظرية الذكاء المتعددة وخصائص كل ذكاء في كل مكونة من مكونات الإستراتيجية تحظيها وتنفيها وتقويها.

خطوات وإجراءات البحث

أولاً: أجرت الباحثة مسحاً ومراجعة لعدد من الكتابات التربوية والدراسات التجريبية من أجل إعداد أدوات البحث التالية:

الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

صُممت الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة بأثباع الإجراءات التالية:

تستكشف هذه الأنواع ومن ثم تعمل مجتمعة على تصميم برامج تربوية مناسبة لتبنيها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع (توفيل، ٢٠٠٧، ٩٨). إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاء المتعدد:

الإستراتيجية في اللغة: لفظة إستراتيجية ليست لها مرادف في اللغة العربية Strategy وتعني في اللغة الإنجليزية: الإستراتيجية من الناحية السياسية هي تحديد الأهداف وتحديد القوة الضاربة وتحديد الاتجاه الرئيس للحركة. (أحمد بندي، د، ص ٤١١).

مفهوم الإستراتيجية اصطلاحاً: يشير حسن زيتون (١٩٩٩م، ص ٢٧٩) إلى معنيين لها:

تعني استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة تعالج مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم فيها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

كما سبق تستطيع الباحثة تعريف مصطلح إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على أنها: عملية تربوية تتألف من ثلاثة مكونات رئيسة:

- تخطيط موضوعات الدراسة بحيث تتضمن خطة التدريس صياغة الأهداف التدريسية ووصف أنشطة التعلم والتعلم والوسائل المستخدمة وطرق

١. تحليل جدول الكفايات التعليمية:

الجدول رقم (١). جدول الكفايات التعليمية للمعلمة.

م	الكفاية المُستَهدَفة	أوجهها		
		معرفة	مهارة	اتجاه
١	العرف على واقع نظرية الذكاءات المتعددة.	✓		
٢	العرف على مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة	✓		
٣	العرف على مبادئ الأنظمة المعصية للذكاءات المتعددة في الدماغ	✓		
٤	الإحالة إلى مبادئ الذكاءات المتعددة على وفق نصيحة		✓	
٥	تكوين رأيها في مفهوم النظرية وصدق نواحيح المعصية للذكاءات المتعددة.			✓
٦	العرف على مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين.	✓		
٧	العرف على مبادئ تحليل المبروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	✓		
٨	إعداد درس وفق نموذج من مبادئ تحليل المبروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة		✓	
٩	تكوين مبادئ نحو تحليل المبروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة		✓	✓
١٠	العرف على إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.	✓		
١١	تكوين المذاهب نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالمعصية.		✓	✓
١٢	وصف للتدريس نحو تعلم الطالبات بأساليب التعلم المتعددة.	✓	✓	✓
١٣	العرف على مبادئ التعلم وفق نظرية الذكاءات المتعددة			
١٤	وصف دور نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى جودة التعليم الجامعي	✓	✓	✓

ب. خطة العرض تضمنت:

المتعددة وهي:

١ - تحليل أهداف الحقيقة التعليمية: (نظرة

٣ - محتوى معرفي تضمن الموضوعات التالية:

الجدول رقم ٢).

٢ - وضع هيكل موضوعات الحقيقة التعليمية

تبيلة مختصرة عن نظرية الذكاءات المتعددة، مواضيع

القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية

في الدماغ، مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى

الذكاءات المتعددة:

الطالبات، نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات

تحت صياغة البشكل بأسلوب خطي كبيت فيه

المتعددة، إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية

الباحثة كافة المعلومات والمفاهيم الضرورية لتحقيق

الذكاءات المتعددة، أساليب التقويم وفق نظرية

أهداف الحقيقة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات

الذكاءات المتعددة.

ج. وضع خطة العرض في ملف وورد ويوز بويت ثم أرسل لصحة عبر البريد الإلكتروني.

الجدول رقم (٧). خطة عرض الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة

المراجع الرسالة	الأسلوب نظم ذات البرمجيات التعليمية	اختلاف الحقيبة التعليمية
<ul style="list-style-type: none"> عرض بور بويت. ملف وورد مكتوب فيه كل المعلومات الضرورية لفهمية الحصول لمعزولي لدى أساليب قسم اللغة العربية عن نظرية الذكاءات المتعددة. 	<ul style="list-style-type: none"> رؤية مختصرة عن واقع نظرية الذكاءات المتعددة. مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة. مواضع الأنظمة النفسية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في المداغ. ملفيس مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الأطفال. نماذج مبسطة وفق نظرية الذكاءات المتعددة. إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة. أساليب التفرع وفق نظرية الذكاءات المتعددة. 	<p>سيكون يظهر القدرة من أساليب قسم اللغة العربية أ.</p> <p>١. قسمي واقع نظرية الذكاءات المتعددة.</p> <p>٢. تعريف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.</p> <p>٣. فهم مواضع الأنظمة النفسية للذكاءات المتعددة في المداغ.</p> <p>٤. تعريف لى مواضع الذكاءات المتعددة في رأسها.</p> <p>٥. تدوين رايها في مفهوم النظريه وصدق الفروض النفسية للذكاءات المتعددة.</p> <p>٦. توضيح مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المعلمين.</p> <p>٧. فهم نماذج تحليل الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.</p> <p>٨. فهم مكونات تحليل الدروس في كل نموذج من نماذج تحليل وفق نظرية الذكاءات المتعددة.</p> <p>٩. فهم توصيفات كثر تدريس وفق نموذج من نماذج تحليل الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.</p> <p>١٠. تدوين ملاحظاتها نحو تحليل الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.</p> <p>١١. طرح إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.</p> <p>١٢. تدوين ملاحظاتها نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة كفاءة التدريس بالخطط.</p> <p>١٣. تصنيف ملاحظاتها نحو مدى صدق الطرق التعليمية بأساليب الفهم التعليمية القائمة على الرغم من طرح الذكاءات المتعددة كالمعلم.</p> <p>١٤. طرح مواد الفهم للمعلمة كالمعلم كالمعلمة وفق نظرية الذكاءات المتعددة.</p>

المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، ثم أجريت التعديلات المطلوبة وفق ما أشار به المحكمون إلى أن ظهرت الحقيبة التعليمية في صورتها النهائية.

٤ - تحكيم الحقيبة التعليمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة :
تم عرضها على هيئة من المحكمين في مجال

مواد قياس فاعلية الحفّية التعلّمية، تكونت من: المتعددة وإستراتيجيات التدريس القائمة عليها تحطيطاً
١. اختبار تحصيل لقياس التحصيل المعرفي لدى وتنفيذاً وتقويعاً، وقد تكون الاختبار من أسئلة
أستاذات قسم اللغة العربية عن نظرية الذكاءات موضوعية (أسئلة الاختبار من متعدد) بلغ ٣٦ سؤالاً.

الجدول رقم (٣). مواصفات الاختبار التحصيلي المعرفي للحفّية التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

أرقام الصفحات	الأسئلة		عدد الأصناف	عدد الأفكار	عدد الصفحات	الموضوع
	العدد	مستوى السؤال				
٧	٧	تذكر	٧	٧	١	اسم المفرد واضح نظرية الذكاءات المتعددة وتعريف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة
٨ - ٩	٧	تذكر	١	٧	٧	الأسئلة الصعبة للذكاءات المتعددة في الدماغ
٩ - ١٠	٨	فهم	١	٨	٨	مؤثرات الذكاءات المتعددة لدى المحدث.
١٠ - ١٤	٧	تذكر	٧	٣	٤	تحطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة
١٤ - ١٥	٨	تذكر	١	٨	٥	إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة
١٥ - ٢٠	٨	تطبيق	١	٨	٤	مواد القويم للمتعلمة لقياس فهم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة
٢٤	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	المجموع

٢. ليات الاختبار: لحساب قيمة معامل الثبات استخدم التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك بتطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية شملت (١٠) أستاذات من قسم اللغة العربية لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ٠.٨٧، وهي درجة عالية من الثبات ثم تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي والاختبار ككل وذلك لحساب قيم معاملات الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار يوضحه الجدول رقم (٤):

٢. صدق المحكمين: تحورت الباحثة صدق الاختبار بعرضه على المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وقد أشاروا ببعض التعديلات، التي تم تنفيذها إلى أن ظهر الاختبار في صورته النهائية.

صدق محسوى الاختبار: بالتدقيق في أسسته وتوليفها في المحتوى المعرفي الذي تضمنته الحفّية التعلّمية وفق جدول المواصفات حيث شمل الاختبار كل أفكار للموضوعات المتضمنة في الحفّية التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، أي أن الاختبار مثل المحتوى.

الحقيقية التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

وصف القياس: كُتبت تعليمات القياس في الصفحة الأولى وتلخّصت في طلب وضع الرمز $\sqrt{}$ أمام العبارة التي تعبّر عن اتجاه هيئة البحث من أسئلات قسم اللغة العربية نحو العبارة، لتعبّر عن درجة موافقتها عليها. وقد توّحت عبارات القياس في ٢٦ فكانت هناك ١٢ عبارة إيجابية هي: (١، ٣، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥) و ١٢ عبارة سلبية هي: (٢، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٦)، وقد طلب من أسئلات اللغة العربية الإجابة عن عبارات القياس في اجتماع قسم اللغة العربية وتم استعادتها خلال نصف ساعة، وقد ضمن المحتوى للمعري أنشطة الغرض منها تنمية الاتجاه الإيجابي نحو نظرية الذكاءات المتعددة، مثل:

تدوّن رأيها في مفهوم النظرية ومدى اعتقادها بصدق المواضع المعصية للذكاءات المتعددة.

تدوّن مشاغلها نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

تدوّن مشاغلها نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة.

تصف مشاغلها نحو مدى عدالة تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية الراهنة على الرغم من تنوع الذكاءات السائدة لديهن.

تصف دور نظرية الذكاءات المتعددة في رفع

الجدول رقم (٤). الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي للمعري للهيئة السّلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

معاملات الارتباط	المعري
٠,٧١	المذكر
٠,٩١	المهم
٠,٧٦	المطل

يتبين من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى $\geq ٠,٠١$ مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي لمناور الاختبار.

تطبيق الاختبار: تم تطبيقه على عينة البحث قبل التجربة في قاعة اجتماعات قسم اللغة العربية وبعد ثلاثة أسابيع من إرسال الحقيقية التعلّمية ودراصة عينة البحث مضمونها تم التطبيق البعدي للاختبار في قاعة اجتماعات قسم اللغة العربية.

زمن الاختبار: في ضوء زمن إجابة أول خمس أسئلات وآخر خمس أسئلات سلمن ورقة الإجابة وقسمه الناتج على عددهن حدد زمن الاختبار ٣٨,٨ دقيقة على النحو التالي:

$$(٥٩+٥٥+٥٠+٤٢+٤٠)+(٣٦+٢٩+٢٧+٢٥+٢٥)$$

١٠

تصحيح الاختبار: حُسبت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وهكذا بلغت درجة الاختبار الكلية ٣٦ درجة.

مقياس اتجاهات أسئلات قسم اللغة العربية نحو

مستوى جودة التعليم الجامعي.

درجات المقياس الكلية (٧٨) درجة.

صديق المحكمين: تم عرض مقياس الاتجاه على مجموعة من المتخصصين في مجال التماذج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٠) أساتذات من قسم اللغة العربية باستخدام معامل (٥) ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات $0.74= \alpha$ وهي درجة عالية من الثبات. ووضح الجدول (٥) حساب درجات مقياس اتجاهات أساتذات قسم اللغة العربية نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في التليتين القبلي والبعدي.

لتصحيح المقياس: وزعت درجات المقياس بأن أعطيت (٣) درجات للمبارات الموجبة لاختيار (أوافق) ودرجتان لاختيار (محايد) ودرجة لاختيار (غير موافق)، أما المبارات السلبية في المقياس فقد أعطيت (٣) درجات لاختيار (غير موافق) ودرجتان لاختيار (محايد) ودرجة لاختيار (موافق)، وبذلك تكون

الجدول رقم (٥). حساب درجات مقياس اتجاهات أساتذات قسم اللغة العربية نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات

المتعددة

عبارات المقياس	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
لست أن أعرف أكثر عن نظرية الذكاءات المتعددة	٢,١٩	٠,٤٩	٢,٩٢	٠,٢٧
لا أقتنع معرفة أساليب علم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة	١,٨٠	٠,٤٠	٢,٨٠	٠,٤٠
أقرني معرفة مواضيع الأنظمة النفسية في الدماغ لكل ذكاء	١,٥٣	٠,٥٨	٢,٨٨	٠,٣٢
إن أكثر في إستراتيجيات التدريس التي أنجزها حسب أساليب علم الطالبات	١,٨٠	٠,٤٩	٢,٨٨	٠,٣٢
من الضروري أن أمارس إستراتيجيات التدريس للذكاء المتعدد لدى الطالبات	١,٥٣	٠,٥٠	٢,٨٠	٠,٤٠
أوفر على إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة البحث حسن مصفوات تجلب لعدم الطالبات نحو المقرر الذي أقوم بتدريسه	١,٩٦	٠,٣٤	٢,٩٦	٠,١٩
أوجد صعوبة في تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لمعرفة الذكاءات السائدة لدى الطالبات	١,٩٦	٠,٣٤	١,٥٧	٠,٨٠
سوف أقبل تقليد إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة	١,٥٧	٠,٨٠	٢,٨٨	٠,٣٩
سأستمتع بتطبيق إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة	٢,٣٦	٠,٤٧	٢,٧٦	٠,٤٢
ليس من العدل أن تتساوى الطالبات المخطوطة في تعليم أذكروها وعرضها مكتوبة مع الطالبات المخطوطة في تعليم الإحصائية	٠,٣٦	٠,٤٢	٢,٨٨	٠,٣٢
أعبر أن المعلوم وفق نظرية الذكاءات المتعددة يسمح فرصاً أكثر لنجاح وتطور الطالبات	٠,٦١	٠,٨٠	٢,٧٦	٠,٤٢
أعتقد أن التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يرفع فرصاً لتفهم مواقف الطالبات ومناقشتن	٢,٣٨	٠,٣٦	٣,٠٠	٠,١٠
أعبر أن التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة سيسهل التعليم الجامعي موزة حالية	٢,٣٠	٠,٧٦	١,١١	٠,٣٢

تبع الجدول رقم (٥).

عبارات نقلياً	النسب المئوية		النسب المئوية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
أفهم أن نتائج البصليط وفق نظرية الذكاءات المتعددة معكونة مصغر إنساني في أعمال أنسطة التعليم التي سأكتبها طائفتها ١٤ لأكسائل معلوم ومعارف لتكرر الدراسي.	١,٦٥	٠,٨٤	٢,٨٨	٠,٣٢
أفهم أن نتائج البصليط وفق نظرية الذكاءات المتعددة سطحي في حيرة وتحدثت بسين أنسطة تعليم كيرة.	١,٥٠	٠,٧٠	٢,٧٦	٠,٤٧
أفهم أن دراسي الحقية العلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة قد بحثت روح البصليط على معارف في التعليم الجامعي.	٢,٠٠	٠,٥٠	٢,٩٦	٠,١٩
إن دراسي الحقية العلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة سمحت على تجربة معارف البصليط.	١,٤٦	٠,٥٠	٢,٨٤	٠,٣٦
أفهم بالأسى لأنه لم ينجح في معرفة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة من قبل.	١,١٥	٠,٤٦	٢,٣٤	٠,٨٤
أفهم بالأسى لأنه لم ينجح في معرفة نتائج البصليط وفق نظرية الذكاءات المتعددة من قبل.	١,١٩	٠,٤٠	٢,٢٣	٠,٤٢
أفهم بالأسى والفرحة في استخدام طرق التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	٢,٠٠	٠,٨٤	٢,٨٨	٠,٣٢
من الظلم أن أقيم لتجارب البصليط بصورة عالية لا يخلو إليها كثير من العنايت.	٢,٣٨	٠,٧٥	٢,٩٢	٠,٢٧
أفهم بضرورة تقديم الحقية العلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لجميع الأقسام بالجامعة.	١,٨٤	٠,٤٦	٢,٩٢	٠,٢٧
لمست هناك ضرورة لتقديم الحقية العلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة مع بداية كل عام دراسي.	٢,٣٤	٠,٤٨	٢,٩٢	٠,٢٧
تخطى على باقي مواقف التوجيه في تدريسي فخر علي استخدام بعض الإستراتيجيات التوجيهية الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.	٢,٠٠	٠,٢٨	٢,٩٦	٠,١٩
استطعت غير ذلك الطائفت لدى من المؤشرات التي عرفتها بالحقية العلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.	٢,٠٠	٠,٥٠	٢,٨٠	٠,٤٠
أفهم أن التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة سيخلص معسرة جودة التعليم الجامعي.	٢,١٥	٠,٣٦	٢,٩٢	٠,٢٧
مجموع نقلياً	٥٠,١٥	٢,٤٢	٣٦,٣٨	٢,٠٨

ثانياً: منهج البحث وتصميمه:

اللغة العربية واتجاهاتها ونحوها، وحساب درجة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للدراسة

وقد استخدمت البحث التصميم القبلي البعدي

فاعلية الحقية العلمية في تنمية مفاهيم إستراتيجيات

على مجموعة واحدة حيث تم اختبارها اختباراً قبلها ثم

التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى أستاذات

إدخال المتغير المستقل عليها ثم اختبارها اختباراً بعدياً،
ويعد الفارق بين الاختبار البعدي والاختبار القبلي
على الأثر البلي تركبه المتغير المستقل في المجموعة
(القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٦٨).

ثالثاً: مطبوعات البحث:

المتغير المستقل:

الحقبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات
التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

المتغير التابع:

درجات عينة البحث من أساتذات قسم اللغة
العربية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو
ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات
المتعددة

وأخيراً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من أساتذات قسم اللغة
العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع البنات بحي
الفيصلية.

مجتمع البحث:

(٥٧) أساتذاً في قسم اللغة العربية، وزعت
الحقبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس
وفق نظرية الذكاءات المتعددة على عينة من الأساتذات
اللاتواتي أُجبن على أدوات تقويم فاعلية الحقبة التعلّمية
المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه في
التقويمين القبلي والبعدي، وبلغ عددهن (٢٥)
أستاذة، وكانت درجتهن العلمية على النحو التالي:

على درجة أستاذ، (٤) على درجة أستاذ
مشارك (٧) على درجة أستاذ مساعد (٨) على درجة
محاضر (٥) على درجة معيد؛ وقد اعتبرت بقية
الأساتذات من للمشاركة في الحقبة التعلّمية بسبب
انهماكهن في التدريس وأنشطة الجامعة الأخرى.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

أُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لقياس
دلالة الفروق والفاعلية:

- اختبارات (المجموعة الواحدة) من أجل تعيين
دلالة الفروق بين متوسطات درجات أساتذات قسم
اللغة العربية في الاختبار القبلي والبعدي، لكل من
اختبار التحصيل وقياس الاتجاه.

قياس حجم الأثر للمجموعة التجريبية بحساب
مربع إيتا Eta squared (η^2)

مربع إيتا (η^2) = $\frac{2}{\text{ت.2}}$

ت.2 = درجات الحرية

سادساً: تحليل وتفسير النتائج الإحصائية:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات
درجات أساتذات قسم اللغة العربية في الاختبار المعرفي
للحقبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس
وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند
مستوى دلالة ≥ 0.05 لصالح الاختبار البعدي ويوضح
الجدول (٦) نتائج قيمة ت و دلالتها الإحصائية
لاختبار التحصيل بعد إجراء التجربة.

الجدول رقم (٦). نتائج قيمة «ت» ودلائلها الإحصائية لاختبار التحصيل للمعري.

مستوى الدلالة	النسبة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	القياس
٠,٠٠١	٠,٤٠	٥١	٦٩	١,٤	١,٠٧	٢٥	القبلي
	٠,٠٩			١,٣	٢٩,٨		البعدي

١٤٣٠هـ) التي أثبتت تفوق أنشطة التعليم القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في تعليم الجغرافيا فيما يتعلق بالجزء الذي قامت الباحثة بتطبيقه، ودراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس الجماعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة $> 0,05$ لصالح التطبيق البعدي. يوضح الجدول رقم (٧) قيمة ت ودلائلها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الحقية التعلمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أستاذات قسم اللغة العربية في اختبار التحصيل المعري لصالح القياس البعدي، لذا تم قبول الفرض الأول، وهذا يشير إلى أن الحقية التعلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة كان لها تأثير في مستوى تحصيل أستاذات قسم اللغة العربية لمفاهيم ومفاهيمات الذكاءات المتعددة ونماذج التخطيط وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم التي تضمنتها النظرية، وهذا ما أكفته دراسات متعددة مثل: دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) التي أثبتت فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في إكساب معلّمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة (الأهل:

الجدول رقم (٧). قيمة «ت» ودلائلها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الحقية التعلمية وممارستها وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

مستوى الدلالة	النسبة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	القياس
٠,٠٠١	٠,٤٠	٥١	٢٩	٢,٥٢٨٠٤	٥٠,١٥٣٨	٢٥	القبلي
	٠,٠٩			٢,٠٧٩٩٥	٦٨,٣٨٤٦		البعدي

اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو الحقية التعلمية لإستراتيجيات التدريس، لذا تم قبول الفرض الثاني،

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أستاذات قسم

الذكاءات اليل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الإجابة عن مشكلة البحث: ما فاعلية تنمية تعلمية لتنمية التحصيل الدراسي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى أستاذات قسم اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها؟

تم استخدام نتيجة الاختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة البحث بهدف قياس الفاعلية للمجموعة الواحدة حسب قانون مربع إيتا لقياس الفاعلية، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

وهذا يشير إلى أن الحقيقة التعلمية حققت تأثيراً كبيراً في تنمية اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة كخطيماً وتنقيحاً، وهذا أمر طبعي فالمعرفة بغوائل وإمكانيات النظريات تولد اتجاهات إيجابية نحوها خاصة وأن الحقيقة التعلمية ستكون مرجعاً تدريجياً للأستاذة ترجع إليه وقت رغبته باستخدام بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، مما يشري توصيف المقرر الذي تقوم بتدريسه. وهذا ما أكدته دراسة عبد السميع ولاشين (٢٠١٦م) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على

الجدول رقم (٨) قيمة مربع إيتا لقياس فاعلية الحقيقة التعلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لعينة التحصيل الدراسي واتجاهاتهن نحوها لدى أستاذات اللغة العربية.

مربع إيتا	درجات الحرية	قيمة ت	الاحتمال	القيمة	القياس
٠,٩٨	٥١	٦٩	المعجل	٢٥	قبلي - بعدي
٠,٩٤	٥١	٦٩	طبعي «٥٥»		قبلي - بعدي

وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة فقد بلغ (٠,٩٤)، وهذا ما أكدته دراسة الزاكي (٢٠٠٥م)، وقد لقيت الوثيقة المضمنة نظرية الذكاءات المتعددة استجاباتاً من المستفيدين والمستفيدات من ورشة العمل، وأظهرت نتائج إيجابية من المستفيدين والمستفيدات. وكذلك دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) التي أثبتت فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللغة العربية بالملكة العربية السعودية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية

يتضح من الجدول رقم (٨) فاعلية الحقيقة التعلمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مفاهيم أستاذات اللغة العربية عينة البحث عن نظرية الذكاءات المتعددة ومؤشرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتخطيط الدروس وإستراتيجيات التدريس للملائمة كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وأدوات تقويم كل نوع منها حيث بلغ قيمة مربع إيتا (٠,٩٨) لاختبار التحصيل، وبالنسبة لقياس الاتجاه نحو الحقيقة التعلمية

محتويات المساق الذي يدرسه بدكاات الطلبة المتعددة، بحيث يتجلى ذلك في النصوص والقراءات والأطلة المستخدمة للتطبيق التي يقوم بوصفها في تقرير المقرر، وبذلك يحصل الطلبة بالجامعة أكثر رغبة وحماة في التحصيل.

— أن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها ويطها بالاتجاهات التربوية الحديثة، سواء كانت تنبئ الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المرفي أو الاتجاه الإنساني وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الدكاات المتعددة.

لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللغة العربية لدى تلاميذ المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، وفي هذا الصدد ذكر عاصر (٢٠٠٣م، ص٦٧٧) في درجة تحقيق الفاعلية ما يلي: «يمكن تحقيق الفاعلية إذا كانت قيمة مربع إيتا = ١٦٠، أو أكثر»، أما أبو حطب وصادق (١٩٩٦م، ص٤٤٣) فقد ذكروا في تقويم المتغير المستقل على المتغير التابع أن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يمد تأثيراً كبيراً».

الوصيات والمقترحات

— أن يصمم الأستاذ الجامعي خطة تعليمية يضمها ملف المقرر وتوصيف المقرر وفق أحد نماذج التخطيط وفق نظرية الدكاات المتعددة، ووصف إجراءاته التدريسية لمعالجة الدكاات المتعددة السائدة لدى طلابه وطرق تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية لديهم.

— تزويد أساتذة الجامعة من الأقسام التي تدريس مواد مساعدة أساسية في أهام الجامعة كتصميم الدراسات الإسلامية والتاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزية بالحقائق التعليمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الدكاات المتعددة لتقابل خصائص دكاات الطلاب في تلك الأقسام.

— أن يحرص عضو هيئة التدريس على ربط

الدراسات المقترحة
دراسة وصفية
تصميم أدوات التقويم البديل لمقررات قسم اللغة العربية بالجامعة حسب دكاات الطلاب المتعددة.
دراسة تجريبية
فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الدكاات المتعددة في بقاء أثر التعلم لدى طلاب الجامعة ودافعتهم نحو التعلم.

قائمة المصادر والمراجع

- أولاً: المراجع العربية:
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. لسان العرب. بيروت: دار صادر، ١٩٨٨م.
- أبو حطب، فؤاد وصديق، آمال. مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.
- الأهدل، أمهراء. «فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة». مجلة كلية التربية، العدد (١)، (١٤٣٠هـ).
- بلوي، أحمد زكي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان، دت.
- جابر، همد الحميد جابر. الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.
- جوادلو، هاورد. أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد بلال الجبومي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤م.
- حسين، محمد همد المسادي. تنويعات المنهج البشري. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.
- _____، قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.
- الحيلة، محمد محمود. حقبة في الحقل التربوي. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٤م.
- الحائلي، حمد حسن خالد. «استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس المعلوم لدى معلم العلوم بالملكة العربية السعودية». مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٠٨)، (٢٠٠٥م)، ص ١٤١ - ١٩٤.
- الزواكي، همد القفار. «التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة مبادئ وتطبيقات»، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG)، (٢٠٠٠م). متاح على الرابط:
- www.tarbiya.ma/Ressources/tabid/
- زيون، حسن. تصميم التدريس رؤية منظومية. ط١. الرياض: عالم الكتب، ١٩٩٩م.
- السيلا، جميلة. «أهمية استخدام برنامج الذكاءات المتعددة في رفع مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ». مجلة الباحثة، أهمية نظرية الذكاء المتعدد في تطوير الذات، العدد (١٢)، (٢٠٠٧م). متاح على الرابط:
- <http://albahathah.com/MultipleIntelligence.aspx>

- عبد السميع، عزة محمد ولاشين، محرم عبدالفتاح. «فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد (١١٨)، (٢٠٠٦م)، ص ١٣٣ - ١٦٧.
- عز الدين، سوسن محمد والعريضي، وفاء حافظ. «أساليب تعلم طاقات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالملكة العربية السعودية بمحافظة جدة». *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد (٥٦)، (٢٠٠٦م)، ص ١٠١ - ١٣٥.
- عصر، رضا مسعد السعيد. «حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية لتتائج البحوث التربوية». *الوقر العلمي* الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد (٢)، (٢٠٠٣م)، ص ٦٤٥ - ٦٧٣.
- هفانة، عزو واخولدار، لالة. *التدريس الصفي بالذكاء المتعدد*. ط١. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.
- العريضي، وفاء حافظ. «إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة لأساليب تعلم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز». *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة طيبة، (٢٠١٢م).
- فاسم، ماهر. «الحاجة للتأمية». (٢٠١٠م) متاح على الرابط: <http://www.slideshare.net/fozal/ss-4236233>
- القحطاني، سالم سعيد والصامري، أحمد سالم وآل مله، معدي محمد والعصر، بدران عبدالرحمن. *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS*. الرياض: مطابع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م.
- فوشة، وثا عبد الرحمن. *دراسة الفرق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، (٢٠٠٣م).
- حمود، عبد الرزاق عسار. «فعالية برنامج تدريبي مقترح في اكتساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذهم». *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ج ١، المجلد (١)، المجلد (٢٣)، (٢٠٠٧م)، ص ١٩٧ - ٢٥٨.

- ED438518. (2002).
- Jensen, Erle. Brain compatible Strategies. The Brain Store, Inc, Sa Digo(2001).
- Karen, G multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematics, 101, pp4 – 14. (2001).
- Livingston, J. Metacognition: An Overview. Retrieved June 10, 2005, from: [http://www.gse.buffalo\(1997\)](http://www.gse.buffalo(1997)).
- Lowe, K.; Nelson, A; Donnell, K. & Walker, M. improving reading skills, ED456414. (2001).
- Schunk, D. Learning theories. An educational Perspective. (2nd ed) New Jersey: Prentice – Hall, Inc. htm. (2000).
- Sternberg, Robert J & Williams, Wendy M. Educational Psychology. Allyn & Bacon (2002).
- لوفل، محمد بكر. الذكاء المتعدد في غرفة الصف. ط١.
- عمان: دار المعرفة، ٢٠٠٧م.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Armstrong, Thomas. « multiple Intelligences in the classroom. Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2000.
- Ashmas, F & Conway, F. Introduction Ltd, Pad stow, Cornwall. London , New York (1997).
- Barling, J & Slater, E. Transformational Leadership and Emotional Intlligence: An Exploratory Study of leadership Organization Development. Journal, Vol.21, PP157 – 161 (2000).
- Day, V. Promoting Strategic Learning, Retrieved. June 9, 2003, from: http://www.midwex.com.au/de_bon_programs.htm, 1997 .
- Engstrom J.E. Teacher Perception of their Professional Growth Needs in Translating Multiple Intelligence Theory in to Practice. DAI A:16 ,101.0068(1999).
- Gardner, Howard. Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21 st Century, New York. Basic books(1991).
- Herbe, R.; Thielehouse, M. & Wykert, T. improving student motivation in reading through use of multiple intelligences,

ثالثاً: المواقع على الإنترنت تناولت مواضيع في نظرية الذكاءات المتعددة:

<http://www.almarefah.com/article.php>
<http://www.moudir.com/vb/showthread.php>
<http://www.lcfee.com/vb/showthread.php>
<http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm>
<http://forum.amrkaled.net/showpost.php>
http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm
<http://www.ldpride.net/learningstyles.ml.htm>

The Effectiveness of a Learning Package Based on Teaching by Multiple Intelligence Strategies on Developing Achievement and Attitudes of Arabic Language Department Staff towards it

Manuscript Number: JHE-2019-00000

Assistant Teacher of Arabic language Curriculum and Teaching Methods

Faculty of Education - Kocaeli University

Jewish Kingdom of Saudi Arabia, p.o. box: 121996, Postal Code: 21322

Dr. Wafar afwafar@yahoo.com

(Received 13/1/1433H; accepted for publication 6/4/1433H.)

Key words: learning packages, teaching by Multiple Intelligence strategies, Achievement, Attitudes

Abstract. The study aimed at assessing the effectiveness of a learning package based on teaching by multiple intelligence strategies on developing achievement and attitudes of Arabic Language Department Staff towards it. The study subjects were 25 Arabic Language Department Staff members. The researcher developed a learning package based on teaching by multiple intelligence strategies. The experimental method was adopted and the tools were applied on subjects before and after the experiment. The study tools were an Achievement test and an Attitude scale assessing attitudes of subjects towards teaching by multiple intelligence strategies. The results of the statistical analysis proved the effectiveness of the learning package in developing achievement and attitudes towards teaching by multiple intelligence strategies as the (Eta square) reached 98 for the achievement test and 94 for the attitude scale. The study recommended providing staff members of other Faculties with such learning packages to fulfill characteristics of students' multiple intelligence. It also recommended that The Education Science in Universities should review the present teaching strategies and relate them to current Educational Attitudes whether Behavioristic, Cognitive, or Constructivist in teaching by multiple intelligence strategies. Furthermore, the study suggested studying the effectiveness of Instruction by using the multiple intelligence strategies theory in the dominance of the learning effort and motives towards learning of University students.



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

- ١- ربح سنوية، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.
- ٢- نصف سنوية، الآداب - العلوم الإدارية - العلوم الهندسية - العلوم - العلوم الزراعية - العمارة والتخطيط - اللغات والترجمة - علوم الحاسب والمعلومات - المناحة والآثار - الحقوق والعلوم السياسية - علوم طب الأسنان.
- ٣- طريقة الدفع، ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات - مبنى ٣٧ - جامعة الملك سعود.
- ٤- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات - حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.
- ٥- حوالة أو إيداع على لحساب الخدمات رقم ٣٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١ سامبا - فرع جامعة الملك سعود - الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.
- ٦- قيمة الاشتراكات المشترك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

الاصحاح المشترك بين مجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تبعية التسمية (التاريخ الميلادي) / / ٢٠٠٠

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تبعية التغيرات المبسطة بملامحة.

اسم المشترك (رياضي): اسم الجهة (الجهات الحكومية):

العنوان: صندوق بريدي: الرمز البريدي:

المدينة: الفاكس: الهاتف:

البريد الإلكتروني:

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: عدد النسخ: ()

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مخترعة) ☐ اشتراك جديد ☐ اشتراك مشترك ☐ اشتراك حكومي ☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى



The Journal of King Saud University

- 1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.
- 2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

Method of Payment:

- 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
- 2- Cheque: In favor of King Saud University Library account.
- 3- Draft: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be fixed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

- 1- Within the Kingdom SAR 20.00.
- 2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
 - Educational Sciences and Islamic Studies.For this, subscription rates:
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form Date: / /

Name:

Organization:

Address: P.O. Box:

Zip Code: City: State: Tel.:

Fax: E-mail:

Specific issue(s): Number of copies ()

Payment ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More

An Evaluation of the Secondary Phase Islamic Culture Text Materials in Jordan in the Light of the Aims that Achieve the Five Necessities (English Abstract) Omar Salim Mohammed Al-Khatib	960
Application Form «Bybee» Structural Correction of Misconceptions in the Field of Educational Technology among Students of Teachers College at King Saud University (English Abstract) Mahmoud M. El-Masoudi & Mohammed A. El-Masoudi	975
Instructional Performance of the Gifted Education Teachers in Implementing Effective Enrichment Model in Saudi Arabia Public Education Schools (English Abstract) Abdullah M. Aljughaiman	999
Professional Stress of Primary School Teachers in Tabuk City, K.S.A. (English Abstract) Mohammed Abdullah Asiri	1032
The Influence of Infusing Critical Thinking Skills with Science Classes on Achievement and Enhance Critical Thinking on 7th Grade Students (English Abstract) Mary Omar Abdelaziz Alsubail	1059
The Effectiveness of a Learning Package based on Teaching by Multiple Intelligence Strategies on Developing Achievement and Attitudes of Arabic Language Department Staff towards It (English Abstract) Wafaa Haidar Eshih Al Qaryi	1089

Contents

Page

Arabic Section

Knowledge of Instruction and Evaluation Strategies Based Education Reform for the Knowledge Economy (ERiKE) and Practicing these Strategies as Perceived by Ministry of Education Teachers in Jordan (English Abstract)	
Haider I. Zama, Mustafa Q. Heikal and Mohammed A. Al-qutish	652
Track Licenses "Wisdom and Forms" (English Abstract)	
Wafiq Bin Ali Al-Humaid	696
Sebean (Dawa Historical Study) (English Abstract)	
Hamood bin Jabir bin Mubarak Al-Suridi	728
The Availability of Basic Computer Skills among Student Teachers at King Saud University (English Abstract)	
Riyadh Al-Hassan	752
Teaching Performance Development Practices for Faculty Members at King Faisal University (English Abstract)	
Aljohara Ibrahim Buhakati	774
Performance Management in General Administrations of Education in Kingdom of Saudi Arabia (English Abstract)	
Saheriyah Maslin Al-Yahyawi	833
Riyadh Middle School Art Teachers' Knowledge of Behavioral Objectives (English Abstract)	
Mohammad M.A. Aldenari	872
The Effect of A Proposed Training Program in Developing Some Effective Teaching Methods of Mild and Moderate Mentally Retarded Children Teacher's (English Abstract)	
Mustafa N. A. Qumash	905
The Extent of Achieving the National Standards for the Professional Development by Islamic Education Teachers from the Perspectives of School Principals, Islamic Education Teachers and Supervisors (English Abstract)	
Sadeq Al-Shudaihi, Hatouf Sammarah and Ramla Mahamadh	931

• Editorial Board •

Ali S. Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*

Salah R. Al-Remaih

Khaled A. Al-Rasheid

Ibrahim M. Al-Shahwan

Amis H. Fakoebe

Mazen Faris Rasheed

Ali A. Sayah

Ali Salem Bahamam

Abdulaziz S. Al-Ghazzi

Abdullah M. AlDosari

Ibrahim Y. Albalawi

Mansour M. Al-Sulaiman

Osama M. Alsulaimani

Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ah Abdullah Sayah *Division Editor*

Abdullah Saleh Al-Ruwatqa

Fahad Sulman Alshaya

Saher Ahmad Al-Khashram

Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H) King Saud University

All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



King Saud University Press, 2012 (1433H.)

**Journal of
King Saud University**
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24
**Educational Sciences
& Islamic Studies (3)**

July (2012)
Shaaban (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University
P.O. Box 60953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**



مجلة
جامعة الملك سعود
(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون
العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٤)

أكتوبر (٢٠١٢م)
ذو القعدة (١٤٣٣هـ)

جيلة التهجير

أ.د.	علي بن سعيد النافسي	رئيس التهجير
أ.د.	صلاح بن ربيع الربيح	
أ.د.	عبدالله بن عبدالحق الرشيد	
أ.د.	إبراهيم بن محمد الطهري	
أ.د.	أحمد بن حمزة عليا	
أ.د.	سازن بن فارس رشيد	
أ.د.	علي بن عبدالحق الصباح	
أ.د.	علي بن سالم بنصام	
أ.د.	عبدالمعز بن سمير النزي	
أ.د.	عبدالله بن محمد النورسي	
د.	إبراهيم بن يوسف الباري	
د.	مصور بن محمد السليمان	
د.	أسامة بن محمد السليمان	
أ.د.	علي بن محمد الشكري	

جيلة التهجير الطوعية

أ.د.	علي بن عبدالحق الصباح	رئيساً
أ.د.	عبدالله بن ربيع الربيح	عضواً
أ.د.	فهد بن سليمان الصباح	عضواً
أ.د.	سمير أحمد الخفري	عضواً
أ.د.	جبار سعد عبدالحق الوالد	عضواً

٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) جامعة الملك سعود

من حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخها بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية أو
الصور والصوت أو الإرسال في أي نظام حفظ معلومات أو استخدامها بدون التصريح من مؤسسة كاتبة من رئيس تحرير المجلة

المحتويات

صفحة

القسم العربي

أثر استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Model في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة	١٠٩١
أسماء زين صادق الأهدل	١٠٩١
العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات من نظام الانتساب بكلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات دراسة حالة	١١١٩
مها بنت بكر حيداه بن بكر	١١١٩
مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية	١١٨٥
واقل حيداه بن الفل ، محالد محمد أبو القاسم	١١٨٥
السلوكيات السلبية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب بالدمام	١٢٢٣
فايزة سعيد عمر جوائه	١٢٢٣
مدرجات منبري ومديرات المدارس نحو آراء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإرشادية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية	١٢٥٩
أحمد فتحي أبو كريمة	١٢٥٩
النصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة	١٢٨٩
السيد محمد أبو هاشم	١٢٨٩
نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة وإشكالات التطوير منظور نقدي	١٣١٧
محمد يوسف المسيلحي ؛ وفاء سالم الياسين	١٣١٧
مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين	١٣٤٩
عالد بن إبراهيم المطرودي	١٣٤٩

Abstract

إيمان بالله الرضا

الخلاصة: الحكومة المصرية من استهوان بالبيئة - بطريق الخطأ - 1990-1991
 عمل خيرا من الطلاب / المعلمين في اية الحكومة

عبد القادر الرشدي الحصري

أولاً: عدم رغبة الطالب في استخدام أسلوب (CAI) من أجل الحصول على شهادة في اللغة الإنجليزية.

رائف محمد بن الحسن

أبو يوسف بن علي، مخرج أفلام لبنانية الأصل، الذي عمل في التلفزيون العربي.

المجلة الدولية لدراسات الطفولة

السلامة

البريد الإلكتروني: info@alsharq.com

أحمد محمد السعيد - القاهرة

المجلس الأعلى للشريعة الإسلامية في مصر

عائل حسن خليفة: أبا خولة، المرحوم المرحمة

في اللغة المستخدمة في تفسير كل نص من النصوص التي عالجها في التفسيرات السابقة

در مشاورات ۱۹۹۱

جملہ اقدار میں منفرد ترین اقدار کی تلاش

أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحاطة جدة

أسماء زين صادق الأمل

أستاذ المساعد وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة تلك عبد الحر

جدة، المملكة العربية السعودية، صر ٢٤٢٦، الرمز ٢١٤٧١

E-mail: dralahdad@hotmail.com

(لقد للنشر في ١٤٢٠هـ/٦/٣ وقبل للنشر في ١٤٢١هـ/٦/٣)

الكلمات المفتاحية: نموذج أبلتون، التحليل البنائي، التفكير الإبداعي، التحصيل.
ملخص البحث: هدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحاطة جدة. وقد استخدمت الباحثة لذلك المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وأعدت دليلاً للمعلمة في تدريس وحدة النظام الحيوي من مقر الجغرافيا لطالبات الصف الثاني الثانوي، كما أعدت اختباراً في التفكير الإبداعي واختبار تحصيل، وقد بلغ عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والمضابطة (٦٠) طالبة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل بين المجموعتين التجريبية (التي طُبّق عليها نموذج التحليل البنائي) والمجموعتين المضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما توضح قيمة مربع إيتا (٧٣) في حساب حجم الأثر عن تأثير استخدام نموذج أبلتون و «Appleton Model» في تنمية التفكير الإبداعي بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة في تنمية التحصيل. وقد أوضحت الباحثة بما يلي: التأكيد على اعتماد المعلمة استراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والمحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات، إعداد دورات تدريبية للمدرسات التربويات والمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وفي كيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، إدراج التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية، إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية) ولما رحل التعليم المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، نالدي)، والمهارات الحياتية (تحمل المسؤولية، والتعامل مع الآخرين،...) والقيم الاجتماعية (التعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق،...).

المقدمة

تشكل مادة الجغرافيا إحدى المواد ذات العلاقة بحياة الطالب لما لها من اهتمام بدراسة سطح الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وبشرية، ودراسة العلاقات المتبادلة بين تلك الظواهر في الأقاليم المختلفة، والآثار الناجمة عن تلك العلاقات وتأثيرها على حياة الإنسان.

ونظراً لأهمية هذه المادة لابد وأن يعتمد المعلم استخدام كافة الطرق والأساليب والوسائل التي تساعد على توضيح مادته وتوصيلها إلى الطلاب وربطها بحياتهم بما يحقق الفائدة من دراستها، خاصة وأن مادة الجغرافيا تمثل مجالاً خصياً للتفكير فهي تتناول الموضوعات المتعلقة ببيئة الإنسان وما أعده الله لمخلوقاته في هذه البيئة من سبل العيش المختلفة، ودعا الله سبحانه وتعالى في كثير من الآيات إلى التفكير في ملكوت السموات والأرض.

فما سبق يتضح أن الجغرافيا مجال لتعليم التفكير بكافة أنواعه ابتداءً من الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها، وربط الأماكن بالآفكار والنظريات، وانتهاءً بالتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والتفكير الناقد، وكل ما يعمل على تغيير الأفكار وتطويرها (Johnson, Ken, 2000)، وعيش تفكير الأفكار وتطويرها ناتج التفكير الإبداعي، إذاً تعمل مادة الجغرافيا على تنمية التفكير الإبداعي من خلال موضوعاتها المختلفة، وما على المعلم إلا أن يبحث في

الطرق والأساليب والوسائل المختلفة التي تمكنه من تنمية الإبداع في طلابه من خلال تدريس الجغرافيا. والمتبع لمسيرة البحث التربوي يلاحظ تقلصاً وتحولاً رئيسياً في رغبة لعملية التعليم والتعلم، والتحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم، مثل: صفات المعلم (شخصيته، حماسه، تميزه... الخ)، وبيئة التعلم، والمنهج، ومخرجات التعلم، وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، خاصة ما يجري داخل عقل المتعلم، مثل: معرفته السابقة، سمته العقلية، نمط معالجته للمعلومات، دافعيته للتعلم، أنماط تفكيره، أسلوب تعلمه وأسلوبه المعرفي (زيتون، حسن، وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ١٧). أي كل ما يجعل التعليم ذا معنى للمتعلم حيث ركزت النظرية البنائية على كيفية تشكيل معاني المفاهيم التي يكتسبها المتعلم ودور الخبرة السابقة في تشكيل هذه المعاني، ولذلك يكون التعلم قريباً من عقل الطالب ومفهوماً له لأنه مرتبط بتفكيره وقيمه.

وتعتبر النظرية البنائية أحد التوجهات الحديثة والتي تدهو إلى التعلم ذي المعنى والذي يُبنى على فكرة أن الأشخاص يتعلمون عن طريق تأسيس المعرفة الجديدة بشكل فاعل، أكثر مما يتعلمون عن طريق تلقينهم المعلومات. وتفسير كلمة البنائية (constructivism) إلى عملية بناء المعرفة من الخبرة، وترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل

(Ainsian, P. W. & Walsh, M. E, 1997).

وعمل التطور البنائي توليفاً أو تزاوجاً بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة هي علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأثنولوجيا، فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطاً في بناء تفسيراته للمعرفة ويكوّن استدلالاته منها، كما أسهم المجال الثاني بفكرة تبين تركيبات الفرد في مقترته على التبوّيناً لنموه المعرفي، أما المجال الثالث فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يعمل فيها الأفراد سوياً لإنجاز مهام ذات معنى ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى، ويؤمن منظرة البنائية بأن التعلم يحدث نتيجة الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة أو إعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، أي أن التركيز في التفكير البنائي يشمل كلاً من البنية المعرفية والعمليات التي تتم داخل المتعلم في إطار يشمل كلا من السياق المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية (زيتون، ٢٠٠٤، ص ٢١٢).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن التعلم يتم من خلال المنطلقات التالية (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٦):

١ - يعني العقل معرفته؛ وعقل الإنسان لا يعرف إلا ما بينه بنفسه.

٢ - العقل ينشئ المعرفة وفقاً لتصوره؛ إلا أن هذا التصور قد لا يتطابق مع التجربة والحقيقة العلمية، فاللحقيقة ليست نسخة من الواقع؛ وإنما هي نتاج لبناء

للمعلومات؛ وإنما تعتبر عملية بناء وإعادة بناء للمعرفة؛ فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة، ويؤلفها على أساس المعرفة الموجودة مسبقاً، وكذلك تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي، والعمل التصانوي مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه، أو يكون منظورهم للأمور متشابهاً؛ إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسؤولة عن الاختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور.

وتستند النظرية البنائية إلى أفكار «جيامباتشا فيكو» (Giambattis Vico)، الذي أعد أطروحة (١٧١٠م) عن بناء المعرفة والتي وضح فيها فكرة أن عقل الإنسان يبني المعرفة، وأنه لا يعرف إلا ما بينه (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ٢٧)، كما يرى البعض أن النظرية البنائية تمتد إلى أفكار وأعمال ديوي (Dewey)، وبياجيه (Piaget)، وفيجوتسكي (Vugotskiy)، وبرنر (Bruner) (عبد الله، ٢٠٠٤، ص ١٧)، ويعتبر «ارنست فون جلاسرلده» (Ernst Von Glaserfeld) أعظم منظري البنائية المعاصرين، وأفضل من كتب عنها (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ٣٠).

ويؤكد الكثيرون على أن البنائية ونظرية في التعلم (Learning theory) وليست مجرد «مخلخل تدريسي» حيث يستخدم المعلمون طرقاً يطلق عليها بنائية، إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء الطلاب

تلك اللغات.

٣ - المعرفة أداة وظيفية تخدمه مطالب الحياة ؛

أي يفترض أن يستفيد الطالب منها في حياته.

٤ - نشاط المتعلم أمر جوهري لبناء المعرفة واكتسابها.

المعرفة لا تنفصل عن اللغات العارضة بل تلازمها، وذات علاقة بمتيرة الفرد وقد لا يتشابه شخصان في معرفتهما بالشئ الواحد ؛ لأن لكل منهما بصمة معرفة مميزة له.

ومن هنا نجد أن النظرية البنائية في توجيهاتها تعمل على إبراز شخصية المتعلم وإظهار ما لديه من مساهمات وإبداعات، فقد ذكر (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٣٧٨).

- أن المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن المتعلم، فهي من ابتكاره وتكمن في عقله (دماغه)، ومن ثم فهي (المعرفة) تصبح أساس نظريته للعالم من حوله وعلى أساسها يفسر ظواهر وأحداث هذا العالم. وعلى الرغم من تعدد طرق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية ومنها الجغرافيا ؛ إلا أننا نجد أنها تعاني من الجفاف والاعتماد على الطرق والأساليب التقليدية في التدريس، وقد ألمت الباحثة ذلك من خلال إشرافها على قسم طالبات الجغرافيا بكلية التربية من الفرقتين الثالثة والرابعة في التربية العملية بمدينة جدة، حيث مازالت معلمة الجغرافيا تعتمد على الإلقاء واستخدام الحرائط الجغرافية لتوضيح مادتها،

وتعتمد المعلمة على نفسها في توضيح تلك المعلومات،

ويتوقف دور الطالبة على التفسي والاستجابة لتوجيهات وأسئلة المعلمة المباشرة وفي المستويات الدنيا للتفكير، فيفتقد التدريس فاعلية ومشاركة الطالبات،

وتتمية المبادأة والتفكير بكل أنواعه، ونظراً لأهمية مشاركة الطالبات وما أثبتته نتائج الدراسات السابقة ؛

مثل دراسة: (السيد، ٢٠٠١) ؛ والسيد ؛ والدوميري، ٢٠٠٣) ؛ و(عبد الله، ٢٠٠٤) ؛ و(الحصري، ٢٠٠٦) من أن النظرية البنائية تمنح الطالب الفرصة للمشاركة بأفكاره وما لديه من معلومات، وما تحققه من تنمية مهارات التفكير المختلفة، كما أوصى (عبد الله، ٢٠٠٤) بضرورة الاهتمام باستخدام نماذج التعلم البنائي في تدريس

الدراسات الاجتماعية عامة، وإعداد وتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الختمة على استخدام نماذج التعلم البنائي في التدريس بصفة خاصة، واستجابة لتلك التوصيات وما ألمت الباحثة من قصور في تدريس الجغرافيا قامت بإعداد دليل للمعلمة للتدريس باستخدام أحد نماذج النظرية البنائية لتنمية

المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة، وتسمى في هذا البحث إلى قياس فاعلية نموذج «أبلتون» ، Appleton Model في التحليل البنائي على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي، وبذلك يمكن تلميد

مشكلة البحث في السؤال التالي :

مشكلة البحث:

الأهمية النظرية:

- تقديم نموذج للتدريس في التحليل البنائي يساعد على تنمية التفكير الإبداعي ورفع مستوى التحصيل المعرفي من خلال تدريس الجغرافيا.

- إعداد اختبار مبني على أنشطة جغرافية حسب نموذج سكامبر (SCAMPER)، لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

- قد يكون نقطة انطلاق لتأكيد دور الطالبة في المشاركة الإيجابية في التعلم، وتبنيها للمعلومات لأهمية ذلك.

الأهمية التطبيقية:

- إعداد دليل للمعلمة في تدريس مقرر الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي أدبي في وحدة من وحدته وهي «النظام الحيوي» باستخدام نموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البنائي.

- قد تستفيد المعلمة من هذا الدليل في إعداد دروس أخرى في الجغرافيا تعتمد على التدريس باستخدام نموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البنائي.

- قد تستفيد المدرسات التربويات في الجغرافيا من الدليل أيضاً في إعداد دورات تدريبية لمعلمات المادة.

خاتمة البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على:

- عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي بمحافظة جدة، وقد اختارت الباحثة الصف الثاني

ما أثر استخدام نموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

وينشأ من السؤال الرئيس السابق الأسئلة

الثانية:

- ما الفلسفة النظرية لنموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البنائي؟

- ما أثر استخدام نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» (Appleton Model) على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

- ما أثر استخدام نموذج التحليل البنائي عند «أبلتون» (Appleton Model) على التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف إلى أثر استخدام نموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة جدة.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من خلال تحقيقه

ما يلي:

- كما تستخدم اللوحات بالأدوات المستخدمة فيها وهي: اختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة حسب خطوات أنشطة نموذج سكامبير (SCAMPER)، واختبار التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي. مصطلحات البحث:

الأثر (Effect Size): يعني حساب حجم الأثر وهو مصطلح إحصائي يدل على مجموعة من المقاييس الإحصائية التي يمكن أن يستخدمها الباحث في العلوم التربوية والاجتماعية والتربية للتعرف على الأهمية العملية للنتائج التي أسفرت عنه بحوثه ودراساته، ويرمز لحجم الأثر بالرمز (ES) أو (ح. ث) ويهتم بصفة خاصة بقياس مقدار الأثر الذي تحدثه التغيرات المستقلة (للمعالجات التجريبية) في المتغير أو المتغيرات التابعة التي يقوم عليها تصميم البحث (عصر، ٢٠٠٣، ص ٦٤٦)، ويعتبر مريح (١٩٩٦) أحد الأساليب المستخدمة لقياس حجم الأثر، وتسمى أحياناً بنسبة الارتباط بين العينات موضع البحث، ويمكن الحصول عليها باستخدام نتائج اختبار «ت» وقيمة «ت» الإحصائية بالمعادلة التالية (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٦، ص ٤٣٩):

$$\text{مريح إيتا } (r^2) = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

$$t^2 + df = \text{درجات الحرية}$$

وتعرف **الباحثة حجم الأثر:** بالقيمة الناتجة من حساب مريح «إيتا» الدال على حجم الأثر، وهو الأسلوب الإحصائي الذي استخدمته الباحثة لقياس

الثانوي حيث إنه الصف الذي يندأ فيه التخصص (أدبي، علمي)، ويعتمد الطالبات بشكل أكبر للحياة الجامعية فيما بعد، والاعتماد على المبادأة والمشاركة من الطالبات في التعليم والتعلم.

- **وحدة النظام الحيوي:** والتي تشمل الحياة النباتية الطبيعية، والحياة الحيوانية في مقرر الصف الثاني الثانوي من مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتضمن المقرر ست وحدات معرفية، وتشمل هذه الوحدة الفصل الخامس من مقرر الفصل الدراسي الأول لمادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي، وقد اختارته الباحثة لأنه يمثل جزءاً يمكن أن يتوفر للطالبة فيه معلومات سابقة عن موضوعات الوحدة سواء عما درسته سابقاً في هذا المقرر أو في المرحلة المتوسطة، أو من خلال الحياة لارتباط الموضوع بحياة الإنسان.

- نموذج «أبلتون» Appleton Models في التحليل البنائي Constructivist Based Analytical Model (CBAM)، وقد اختارته الباحثة لأنه يتميز بمعالم واضحة تعكس المعالم الرئيسة لأي نموذج بنائي (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦م، ٢١٠) وهو ما ستسعى الباحثة إلى توضيحه لاحقاً.

- **الخطود الزمنية:** طبق البحث خلال الفصل الأول من العام ١٤٢٩هـ / ١٤٣٠هـ حيث تدريس وحدة النظام الحيوي ضمن منهج الجغرافيا العامة للصف الثاني الثانوي أدبي خلال الفصل الدراسي الأول من كل عام.

١ - فرز الأفكار التي بحوزة المتعلم.

(Existing Ideas).

٢ - معالجة المعلومات.

(Processing Information).

٣ - البحث عن المعلومات.

(Seeking Information).

٤ - السياق المجتمعي

(The Social Context).

ويعرف «أبلتون» التالية على أنها: «بناء الفرد المعرفة العلمية التي يكتسبها بنفسه وذلك من خلال الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث تمثل تلك الخبرات السابقة النقطة الرئيسة في البنائية، حيث يستعملها المتعلم في فهم بناء الخبرات والمعلومات الجديدة، فيحدث التعلم من خلال المعلومات الجديدة عندما يتم تغيير ما لدى المتعلم من معلومات مسبقة، أو إعادة تنظيم ما يعرفه من خبرات ومعلومات سابقة».

(Appleton, Ken, 1997, p303)

وتستخدم الباحثة نموذج «أبلتون» و «Appleton Model» في التحليل البنائي لتنظيم عملية التعلم بحيث يسمح للطالبة في تكوين بنيتها المعرفية بنفسها وذلك من خلال مواقف تعليمية (تعددا الباحثة) تثير التفكير لديها وتستدعي ما لديها من معرفة سابقة في موضوعات وحدة النظام الحيوي في تفسير المعلومات الجديدة في الموضوع المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي أدبي في المملكة العربية السعودية، وذلك من

أمر استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي لتدريس وحدة النظام الحيوي من مقرر الجغرافيا العامة للصف الثاني الثانوي الأدبي في المملكة العربية السعودية على تنمية كل من: المفاهيم الجغرافية للوحدة، والتفكير الإبداعي.

نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي

: Constructivist Based Analytical Model (CBAM)

وهو النموذج الذي أعده «كين أبلتون» (Ken Appleton) بالنظر التربوي بكلية التربية بمركز الجامعة الملكية بأستراليا، ويعتمد فيه على ثلاثة مصادر بنائية تتمثل في نظرية «بياجيه» (Piaget) عن علم النفس الثنائي، وأعمال كل من هورارد (Howard) و«كلاكستون» (Klaxton) في علم النفس المعرفي، ثم «ألوكن» (O'loughhline) في البنائية الاجتماعية. وقد حاول «كين أبلتون» من خلال نموده أن يبرز العوامل المتداخلة للخبرات السابقة ويحلدها، وأن يوجد العلاقات المعرفية الداعمة بين التنظير والممارسة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم، بحيث تفسر الخبرات المدرسية السابقة واللاحقة في السياق (أو البيئة الاجتماعية) المجتمعي للطالب (The Social Context)، بما يحصل هذا النموذج فعالا في تنفيذ التدريس البنائي، ويتسم هذا النموذج بمعالم أربعة تمكس للعالم الرئيسة لأي نموذج بنائي (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٦، ص ٢١٠) وهي:

الناتجة عن الإخلال بالنظام الحيوي، والتي تم قياسه من خلال اختبار أعدته الباحثة في التفكير الإبداعي لحل مشكلات الإخلال بالنظام الحيوي.

التحصيل (The Achievement):

يعرف التحصيل بأنه: «مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض» (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ص ٤٧).

وتعرفه الباحثة بأنه استيعاب الطالبات لما درسه من وحدة النظام الحيوي في مادة الجغرافيا للصف الثاني الثانوي الأدبي، والذي يعبر عنه من خلال الدرجة التي حصلت عليها كل طالبة في الاختبار الذي أعدته الباحثة لقياس التحصيل المعرفي في وحدة النظام الحيوي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تشير كلمة البنائية (Constructivism) كما ذكرت سابقاً إلى عملية بناء المعرفة من خلال الخبرة، ويهتمها العلماء والفلاسفة في مجال علم الاجتماع وعلم النفس؛ الكيفية التي تتعرف بها على العالم من حولنا (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٥).

ويرى منظرو البنائية أن بناء المعرفة عملية بحث عن الموازنة بين المعرفة والواقع، كما يهتم علمائها بالتطور المعرفي للتعلم، والعوامل الداخلية لتعلم وما

خلال إعداد نشاط تعليمي مقصود للموازنة بين معرفتها السابقة والمعرفة الجديدة، بما يحقق إعادة تشكيل البنية المعرفية للطالبة ويصبح ذا معنى.

التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

عرف (جروان، ١٩٩٩، ٨٢) التفكير الإبداعي بأنه: «نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وإفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة».

وبحسب جيلفورد الإبداع بقوله: «إن الإبداع عملية ذهنية معرفية تتضمن الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل» (قطامي، ٢٠٠٤، ص ١٩٢).

أما المعرفيون فيعرفونه بأنه: «ظهور لإنتاج جديد يطور الفرد عن طريق تفاعله مع الخبرات التي يكتسبها ويصل إلى صورة جديدة» (قطامي، ٢٠٠٤، ص ١٩٢)، وفي هذا التعريف تتضح العلاقة بين النظرية البنائية والتفكير الإبداعي في اعتمادهما على المعرفة السابقة للتعلم في تشكيل البنية المعرفية الجديدة وتطويرها.

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي في البحث الحسابي بالنسبة: قدرة الطالبة على استخدام مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، في إثراء ما تتعلمه من وحدة النظام الحيوي بالأفكار والحلول للمشكلات

للك المتعلم. وهي تعطي فكرة شاملة عن رؤية ذلك المتعلم للماتم من حوله وكيفية تفسيره لأحداثه وسلوكه معها. وبذلك تشيط فاكتر المتعلم للبحث عن أفضل فكرة ملائمة لتفسير الخبرة أو الموقف الجديد.

٢ - معالجة المعلومات: يحاول المتعلم من خلال ما يذاكرته عن الحدث، ومن تحليله للمظاهر التي يلاحظها حول الحدث؛ أن يحدد أفضل تفسير ملائم يمكن أن يستخلمه في بناء معنى حول المعلومات الجديدة. ويمكن أن تأخذ معالجة المعلومات عدة صور مثل: التركيز على المظاهر المحسوسة للحدث أو الموقف، أو المقارنة، أو ربط المعلومات بصور مختلفة، أو استخدام تشبيهات جديدة، القيام بتجارب... ونحوه، ويمجد أن تتم معالجة القرد للمعلومات يكون هناك احتمالات ثلاثة: إما أن يتكون شكل جديد للمعلومات يطابق تمامًا مع الفكرة الموجودة لدى المتعلم ممثلة حالة من الرضا لديه، أو أن يحدث تطابق جزئي، أو تعارض معرفي، وفي هذه الحالة فإن بعض المتعلمين من ذوي العقول المتفتحة سوف يسعون للبحث عن تفاصيل أكثر حتى يصلوا إلى قبول لفكرة.

٣ - التقبيل (البحث) عن المعلومات: ويتم ذلك من خلال مصادر متعددة، منها ما يقدمه المعلم من عروض عملية، أو من خلال ما ورد في كتب أخرى أو الوسائل السمعية والبصرية المتاحة، أو من خلال أفكار المعلم، أو من خلال الخبراء في الموضوع، أو أفكار الزملاء، أو من دروس أخرى.

يحدث في دماغ المتعلم نفسه، وكيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير، ولذا ركزت هذه النظرية على أن يكون المتعلم معالجًا نشطًا للمعلومات وليس مستقبلًا سلبيًا لها (زيتون، ٢٠٠٤، ص١٢٨).

وكما ذكر (زيتون، حسن؛ وزيتون كمال، ٢٠٠٩، ص٢١٠-٢١٤) فإن البنائية تمثل نظرية في اكتساب المعرفة من المنظور السيكلوجي (منظور التعلم)، أي أنها تعالج موضوع المعرفة من زاوية الفلسفية والسيكلوجية معًا، حيث يسميها البعض نظرية في التعلم المعرفي، وفي ظل مفهوم النظرية البنائية للتعلم وضع العديد من التربويين استراتيجيات تدريسية ذات علاقة بالنموذج البنائي في التعلم، ومنها نموذج التحليل عند «أبلستون» Constructivist Based Analytical Model (CBAM)، والذي حاول فيه أن يبرز العلاقات المعرفية بين التنظير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم، ويصمم هذا النموذج بمفاهيم هي:

١ - قورز الأفكار التي بحوزة المتعلم: ويمثل نقطة البدء في الفكر البنائي، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة ومشاهره، وذلك من خلال حوارات المفاهيم أو التفسيرات اللفظية للمتعم، ثم تنظيم تلك الخبرات في صورة أفكار ومفاهيم أو منظومات معرفية تستخدم في تفسير أي حدث يقدم

الدراسات الاجتماعية أدى إلى تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بشكل أفضل من الطريقة العادية.

- دراسة فينجر وروتولو (Finger & Rotolo, 2001) الذي استخدم الهاتف في بنائية التدريس لطلاب المناطق الريفية والناحية، وقد وجد في دراسته أن معظم المعلمين يستخدمون الفلسفة البنائية في التعليم عن بعد، وأن استراتيجيات التدريس المتبعة أعدت طبقاً لاحتياجات الفردية للطلاب وما لديهم من معلومات سابقة، مع توفير فرص التفكير للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية الاستراتيجيات التي تعتمد الأنشطة البنائية في التعلم عن بعد.

- دراسة فارمر وآخرون (Farmer, et al, 2001) التي استخدم فيها التكنولوجيا لمعالجة أساليب التعلم التجريبي من خلال تطبيق مبادئ النظرية البنائية، وقد أكدوا أهمية تشجيع الطلاب للمعرفة (في عقولهم) بأنفسهم ليكون لها معنى.

- دراسة يانبار (Yanbar, 2001) التي توضح تأثير النظرية البنائية على التعلم الإدراكي والعاطفي في تعلم الدراسات الاجتماعية، وقد استخدم التعلم النشط مع أفراد المجموعة التجريبية والنمط التقليدي مع أفراد المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة التجريبية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في تعلم الدراسات الاجتماعية.

- دراسة العجمي (٢٠٠٢م) التي أثبتت

وانجاههم نحوها، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعليته.

- دراسة هوجلاند (Hoagland, 2000)

للاستفادة من تقنيات «بنائية التعلم» في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) للمرحلة الثانوية، وأوضح أهمية بناء المعرفة من خلال استخدام الأفلام والرحلات إلى المواقع التاريخية والمصادر الأولية والاتصال المباشر بمصادر المعرفة، وأن كل ذلك يلغي سلبية المتعلمين ويجعلهم أكثر نشاطاً.

- دراسة جاد الله (Jadallah, 2000) عن البنائية

وغرباء التعليم والتعلم في الدراسات الاجتماعية، والذي يناقش فيه اختلافات بين البنائية والمعرفة والاجتماعية، ويقترح أن تلمج البنائية للمعرفة والاجتماعية في عملية التخطيط حتى يتمكن المعلمون من جعل مناهج الدراسات الاجتماعية تحقق تعلم الخبرات التعليمية.

- دراسة وايتهسيد (Whiteside, 2000) التي

هدفت إلى تعزيز المهارات الجغرافية للمعرفة والاجتماعية باستخدام نموذج للتعلم البنائي، وتعلم المجموعات التعاونية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن استخدام هذه الاستراتيجيات من شأنها أن تؤدي إلى رفع مستوى الطلاب في المهارات الجغرافية (كرسم الخرائط) والاجتماعية.

- دراسة السيد (٢٠٠١م) التي أظهرت أن

استخدام نموذج في التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس

(David, 2003) التي أعدت استجابة لدعوة المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة بضرورة استخدام التقنية بشكل واضح في تدريس المواد الاجتماعية في قاعات الدراسة، وقد أظهرت دراستهما أهمية التقنية البنائية في تحقيق الدمج والتكامل بين التكنولوجيا والدراسات الاجتماعية من الناحية النظرية والتربوية والتقنية.

- دراسة محمد (٢٠٠٤م) التي أستخدم فيها أحد أساليب التعلم البنائي لعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل اليلوية الملموسة، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعليته.

- دراسة عبد الله (٢٠٠٤م) التي أثبتت أن استخدام نموذج في التدريس البنائي قد أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة من طلاب الصف الأول الثانوي في التحصيل ومهارات التفكير التاريخي.

- دراسة ميتسروب (Mintrop, 2004) الذي أعد دراسة تجريبية عن نائية التعلم في الدراسات الاجتماعية، أوكل تنفيذها لأربعة معلمين، واتضح من نتائجها أن هناك عدة زوايا لتشكيل وبناء المعرفة العلمية والاجتماعية لدى المتعلمين تعتمد على ما لديهم من معرفة سابقة ودمجها في الدراسات الاجتماعية، وتتميز المجتمع للتعلمين، وأهمية الأنشطة في كسب المعرفة الجديدة.

- دراسة المصري (٢٠٠٦م) التي أثبتت

فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمصري في تنمية التحصيل الدراسي وتحليل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط.

- دراسة كولي ومكاجوري (Cole & McGuire, 2002) التي أوضحت فيها أهمية «بنائية التعلم» في تعليم مسؤولية المواطنة والثقافة الأسرية، وقد طبقا دراستهما في كل من سياتل وواشنطن بالولايات المتحدة، وسينتي في أستراليا، وقد اعتمدا عدة أساليب لبناء المعرفة في التضاهم الأسري ومسؤولية المواطنة: كالقصص والخرائط ولعب الأدوار والمسؤوليات، وقد أدى ذلك إلى تطوير فهم الطرق التي تعيشها الأسر المختلفة، ومسؤوليات المواطنة لبناء الأحياء والمجتمعات المحلية.

- دراسة موليباش (Molebash, 2002) الذي أعد دراسة استرشد فيها بالمبادئ التوجيهية لاستخدام التكنولوجيا لإعداد معلم الدراسات الاجتماعية، وقد أسفرت نتائج ملاحظة لمعلمين عن أن توفر الفلسفة البنائية لدى المعلمين (حسب الدراسة التي أعدها) تؤثر في استخدامهم للتقنية ودمجها في الدراسات الاجتماعية.

- دراسة السيد والفوسري (٢٠٠٣م) التي أثبتت فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحليل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة.

- دراسة دوليولي وهيكس (Doolittle & Hicks)

اتجاهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات السابقة سواء التي تناولت المواد والدراسات الاجتماعية أو غيرها من المواد فاعلية النماذج البنائية في رفع مستوى التحصيل للمفاهيم العلمية في مختلف المواد الدراسية كما في معظم الدراسات العربية والأجنبية التي ذكرت سابقاً، وفي تصحيح التصورات البديلة كما في دراسة الجندي وشهاب (١٩٩٩م)، والعجمي (٢٠٠٢م)، والسيد والدوسري (٢٠٠٣م). وفي تنمية المهارات العقلية كتنمية مهارات التفكير الناقد كما في دراسة الحصري (٢٠٠٦م). ومهارات التفكير بصفة عامة كما في دراسة الحريسات (٢٠٠٦م). وتنمية المهارات الحياتية كما في دراسة السيد (٢٠٠١م). وفي تنمية مسؤولية المواطنة والثقافة الأسرية كما في دراسة كولي ومكاجوري (Cole & McGuire, 2002). وفي تنمية مهارات التعلم عن بعد كما في دراسة فينجر وروتولو (Finger & Rotolo, 2001).

أما فيما يتعلق باستخدام نموذج دابلتون، وAppleton Model في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، فلم يتم دراسة فاعلية هذا النموذج من قبل الدراسات التي أوردتها الباحثة، ولذا حاولت الباحثة تطبيقه وقياس فاعليته في هذا البحث، وحيث إن معظم النماذج البنائية التي

فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- دراسة الحريسات (٢٠٠٦م) التي استخدمت إستراتيجيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق أفراد المجموعة التي درست المحتوى باستخدام إستراتيجية حل للمشكلات على أفراد المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في كل من اختيار التحصيل للمفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير.

- دراسة أحمد (٢٠٠٧م) التي أثبتت فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- دراسة هاشم وأبو علوان والحطاب (٢٠٠٧م) في فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية ولقاهم الرياضي، والتي أسفرت عن فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل، أما فيما يتعلق بالثقل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات وتدريسها فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات

استخدمت في التدريس أظهرت فاعلية سواء في تحسين التحصيل الدراسي أو تنمية مهارات التفكير أو غيرها من المهارات التي ذكرت سابقاً، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

فروض البحث:

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» Appleton Models) في التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.
 - ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» Appleton Models) في التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.
- خطوات وإجراءات البحث:

لتنفيذ خطوات إجراءات البحث، والتحقق من فرضياته قامت الباحثة بما يلي:

• الرجوع إلى أدبيات البحث والدراسات السابقة لتحقيق التالي:

- صياغة مشكلة البحث، وفرضياته، وأهدافه، وأهميته، وإعداد الإطار النظري، والدراسات السابقة.

- إعداد دليل المعلمة في استخدام نموذج «أبلتون» Appleton Models في التحليل البنائي في تدريس وحدة النظام الحيوي إحدى وحدات مقرّر الجغرافيا للصف الثاني الثانوي.

- إعداد اختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي.

- إعداد اختبار التفكير الإبداعي والتي رجعت فيه الباحثة إلى مقاييس التفكير الإبداعي لكل من توراتس (TOIRANCE)، ونموذج سكامبر (SCAMPER) في التفكير الإبداعي.

• منهج البحث وتصميمه:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة أثر نموذج «أبلتون» Appleton Models في التحليل البنائي لوحدة النظام الحيوي والتي تُدرس في مادة الجغرافيا في الصف الثاني الثانوي بالملكة العربية السعودية على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل، وقد تم اختيار فصلين (فصل كمجموعة تجريبية وآخر كمجموعة ضابطة)، وتم تعرض طالبات المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة باستخدام خطوات نموذج «أبلتون» Appleton Models في التحليل البنائي، أما طالبات المجموعة الضابطة فقد تم تدريسهن بالطريقة المعتادة لمعلمة الجغرافيا في المدرسة، وبعد انتهاء التطبيق تم إجراء الاختبارات للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل في وحدة النظام الحيوي لقياس أثر نموذج

«أبلتون» Appleton Models في التحليل البنائي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل للمعرفي.

• لتحديد هبة البحث:

وتفككت مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي في مدرسة (٧٥) وقد تم اختيار المدرسة بناءً

الجدول (١). عدد الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعات	عدد الطالبات	التجارب	طالبات	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	٣٠	التفكير الإبداعي	٥	٢٥
المجموعة الضابطة	٣٠		٧	٢٣
المجموعة التجريبية	٣٠	التحصيل	٤	٢٦
المجموعة الضابطة	٣٠		٤	٢٦

• متغيرات البحث:

المظهر المستقل: استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي لتدريس وحدة النظام الحيوي في جغرافيا الصف الثاني الثانوي بمدارس المملكة العربية السعودية.

المظهر التابع: كل من:

- التفكير الإبداعي والذي يعبر عنه بدرجات الطالبات في اختبار التفكير الإبداعي البعدي.

- التحصيل المعرفي لوحدة النظام الحيوي والتي يعبر عنها بدرجات الطالبات في اختبار التحصيل البعدي.

• مواد وأدوات البحث:

أ - مواد البحث وتشمل: دليل المعلمة لتدريس وحدة النظام الحيوي باستخدام نموذج

• التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم التجريبي البعدي Post Control Group Design، والذي لا يتم فيه إجراء اختبار قبلي لأي من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إدخال المتغير المستقل، ويمكن تعقبه بالشكل التالي (القطعاتي، والعامري؛ آل ملهب، العمر، ٢٠٠٠، ص ١٦٩):

م ت (× ٠ خ ب)

م ض (٠ × خ ب)

حيث م ت: المجموعة التجريبية، م ض: المجموعة الضابطة، خ ب الاختبار البعدي.

ولقد استخدمت الباحثة هذا التصميم بهدف إلغاء تأثير القياس القبلي على نتائج القياس البعدي للاختبارات.

وأبلتون «Appleton Models» في التحليل البنائي،
 ويمثل خطوات التدريس البنائي للمادة التي اعتمدت
 عليها الباحثة في تنفيذ التجربة، ويشمل الدليل ما
 يلي:

- الهدف العام للدليل: تعريف للعلمة بأحد
 النماذج المستخدمة في النظرية البنائية (التعلم البنائي)
 والاستفادة منه في تعليم المفاهيم الجغرافية.
- الأهداف التفصيلية: تستطيع المعلمة أن
 تساعد الطالبات على:

- ١- فرز الأفكار التي يحوزتهن.
 - ٢- معالجة المعلومات.
 - ٣- التتقيب عن المعلومات.
 - ٤- ملازمة الفكرة الغامضة مع الموقف والفكرة
 الموجودة مسبقاً لدى الطالبة.
 - ٥- تنمية التفكير الإبداعي.
 - ٦- رفع مستوى التحصيل للحراري لوحدة
 النظام الحيوي في الجغرافيا.
- المهوى: مهوري الدليل على:
- تعريف بنظرية التحليل البنائي حسب نموذج
 أبلتون (Appleton).
 - إستراتيجية التعليم المتبعة وفق لهذا النموذج.
 - الموضوعات التالية: مفهوم النظام الحيوي
 ويشمل:
 - الحياة النباتية الطبيعية، العوامل المؤثرة في نمو
 النبات الطبيعي وتوزيعه.

أ - الأكالييم النباتية الطبيعية : الغابات ؛
 الغابات الاستوائية والمناخية الرطبة . الغابات المعتدلة
 النافقة . الغابات المعتدلة الباردة .

ب - الحشائش الحارة (السافانا) ، الحشائش
 المعتدلة

ج - نباتات الصحاري : أنواع الصحاري :
 الصحاري الحارة ، الصحاري المعتدلة . الصحاري
 الجليدية (التندرا) .

د - نباتات الجبال .

هـ - الحياة الحيوانية : التوزيع الجغرافي
 للحيوانات . التضاريس . توزيع اليابس والماء .
 و - مشكلات النظام الحيوي .

• نماذج لدروس في تعليم بعض المفاهيم
 الجغرافية وفقاً لنموذج «أبلتون» «Appleton Models» .

• تطبيقات في المفاهيم الجغرافية المرتبطة
 بالأنظمة الأرضية والتي تتعلق بالنظام الحيوي .

- إستراتيجية التدريس المتبعة في دليل المعلمة:

خطوات التدريس المتبعة في نموذج أبلتون
 (Appleton, 1996) في التحليل البنائي ، والذي حاول
 فيه أن يبرز العلاقات المعرفية بين التنظير والممارسة
 وبخاصة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وأنفسهم ،
 ويتسم هذا النموذج بمحامل أربعة وهي : فرز الأفكار
 التي يحوزها المتعلم ، معالجة المعلومات . التتقيب (البحث)
 عن المعلومات . السياق المجتمعي .

- تقويم الطالبات : تم تقويم الطالبات من

الأفكار، والمرونة، والأصالة، والتخيل) يتضمن النموذج الخطوات التالية:

الجدول (٢). نموذج سكلمير في تنمية التفكير الإبداعي.

Substitute يستبدل	ما الذي يمكن استبداله بدلاً من ذلك؟
Combine يجمع	ما الذي يمكن إضافته؟
Adapt يتكيف مع	كيف يمكن تكيفه لكي يناسب المبدأ؟
Modify يعدل	كيف كان اللون، الشكل؟ وكيف يمكن أن يعدل، كيف يمكن أن يكرر؟ أو يغير؟
Put to other uses ما الذي يمكن أن تستخدم فيه أيضاً؟	ما الذي يمكن أن تستخدم فيه أيضاً؟
Eliminate يزيل	ما الذي يمكن حذفه أو إبعاده؟
Reverse يعكس	كيف يمكن أن يقلب أو يربط معاكساً لما كان فيه أو أن يبدل تنظيماً؟

- الهدف العام من الاختبار: قياس بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال الموضوعات الجغرافية.

- الأهداف التفصيلية: يقيس الاختبار مهارات التفكير الإبداعي، ويتوقع بعد استخدام نموذج «أبلتون» في التحليل البنائي أن تكون الطالبة قادرة على أن:

- ١- تطعي العديد من المعلومات الجغرافية المرتبطة بوحدة النظام الحيوي.
- ٢- تطرح العديد من الأفكار لحل المشكلات الجغرافية المتعلقة بالنظام الحيوي.
- ٣- تستخدم البدائل لحل مشكلات النظام

خلال:

- الطقوس البنائي: مصاحب لسير الدرس (أسئلة شفوية، أوراق عمل، فردية وجماعية).

- الطقوس النهائية: في نهاية كل درس على شكل أسئلة تطبيقية على الدرس شفوية أو من خلال أوراق العمل الفردية، اختبار تحصيل في المادة العلمية و طبق بعد التجربة ومعدلاً لقياس أثر نموذج «أبلتون» و «Appleton Model» على تنمية التحصيل. كما تم إجراء اختبار التفكير الإبداعي بعد الانتهاء لقياس مدى تنمية التفكير الإبداعي لدى المجموعتين بعد دراسة الوحدة باستخدام نموذج «أبلتون» «Appleton Model» لأفراد المجموعة التجريبية، والتدريس المعتاد لأفراد المجموعة الضابطة.

ب- أدوات البحث وتشمل:

اختبار التفكير الإبداعي: وهو من إعداد الباحثة، بعد الاطلاع على اختبارات التفكير الإبداعي: اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، ترجمة وتقتين: خان (١٤٠٨هـ)، واختبار التفكير الابتكاري لأبراهام، ترجمة وتقتين حبيب (٢٠١١م)، ونموذج سكامبر (SCAMPER) في تنمية التفكير الإبداعي (قطامي، ٢٠٠٤، ص ٢٠٩)، وفي الأخير اعتمدت الباحثة على أنشطة تعليم التفكير حسب نموذج سكلمير بسبب ملامحة تلك الأنشطة لموضوعات الجغرافيا في وحدة النظام الحيوي، ومستوى التفكير للمطلبات في المرحلة الثانوية والمهارات التفكير الإبداعي (طلاقة

الحوي.

٤ - تعديل (أو تطور) البتائل بما يناسب حل مشكلات النظام الحوي.

٥ - تسمى تفكيرها الابتكاري (القدرة على التخيل).

- وصف الاختبار: يصف الاختبار وحدات السلوك الإجرائي الذي يكمس مهارات التفكير الإبداعي من خلال الجوانب التالية:

١ - طلاقة الأفكار: وتمثل بالنشاط الأول.

٢ - المرونة في طرح الأفكار: ويتمثل في النشاط الثاني

٣ - الأصالة: ويتمثل في النشاط الثالث.

٤ - التفكير الابتكاري (القدرة على التخيل)، ويتمثل في النشاط الرابع.

- يتكون الاختبار من أربعة أنشطة تتضمن أسئلة فرعية تقيس الجوانب السابق ذكرها.

- الدرجة الكلية للاختبار: ٣٠ درجة.

- تصحيح الاختبار: ٦ درجات للنشاط الأول، ١٤ درجة للنشاط الثاني، ٥ درجات للنشاط الثالث، ٥ درجات للنشاط الرابع.

صدق ولغات الاختبار (الضبط التجريبي):

- الصدق: صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم

وملاحظاتهم، وإخراجه بالصورة النهائية.

- الثبات: لحساب معامل الثبات تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعامل ألفا كورنيباخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٢) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة.

- تكافؤ المجموعتين ونجاس الأفراد: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي في اختبار «ت» أن قيمة «ف» (٣,٠٨٦) وبلغت الدلالة الإحصائية لها (٠,٠٨) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي.

معامل الاستقامة: والتي يوضحها معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل نشاط والدرجة النهائية للاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة كما في الجدول (٣):

الجدول (٣). معامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي.

نشاط	ارتباط	قيمة معامل
مستوى الدلالة الإحصائية		
الأول مع المسرع فكري	٠,٦٢١	قل عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الثاني مع المسرع فكري	٠,٨٢٤	قل عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الثالث مع المسرع فكري	٠,٥٤٦	قل عند مستوى الدلالة ٠,٠١
الرابع مع المسرع فكري	٠,٥٤٧	قل عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يوضح من الجدول ارتفاع مستوى الدلالة

- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من تعليمات الاختبار، وقد كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان وتشمل:

- الوقت المخصص للاختبار، ونوعية الأسئلة، وعددها، وتوجيهات في كيفية الإجابة عن الأسئلة، وأمثلة لكيفية الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة، أما نوعية أسئلة الاختبار فقد كانت أسئلة موضوعية: أسئلة الصواب والخطأ (٤٠) عبارة، وأسئلة اختيار من متعدد (١٢) عبارة، ولذلك بلغ عدد أسئلة الاختبار (٥٢) سؤالا.

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بال دقائق في ضوء زمن إجابة أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات سلمن ورقة الإجابة، وقسمه الناتج على عددهن:

$$\frac{٣٥ + ٣٦ + ٣٧ + ٣٧ + ٤٨ + ٤٩ + ٥٠ + ٥٣ + ٥٥ = ٤٣٦ \text{ دقيقة} = ٤٤ \text{ دقيقة تقريباً.}}$$

١٠

الدرجة الكلية للاختبار ٥٢ درجة.

- صدق الاختبار: صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجغرافيا، ومعلمات المادة، وقد تم تحليله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم، وإخراجهم بالصورة النهائية.

صدق المصمم: ويقصد به ثقل الاختبار للمحتوى المعرفي للموضوعات التي شملها الاختبار والجداول (٤) يوضح ذلك:

الإحصائية لمعامل الارتباط بين درجات كل نشاط والدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي الذي أعدته الباحثة حسب نموذج سكامبر، وهذا يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل نشاط في الاختبار والدرجة الكلية لأنشطة الاختبار.

• اختبار التحصيل من إعداد الباحثة:

- الهدف العام من الاختبار: قياس تحصيل الطالبات للموضوعات الجغرافية لوحدة النظام الحيوي، والتي تم تدريسها باستخدام نموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البيئي.

- الأهداف التفصيلية: وتشمل الأهداف التعليمية (المسلوكية) لكل موضوع، وقد ذكرت ضمن خطة الدرس في كل موضوع، وأيضاً ضمن مستمرة تحكميم الاختبار.

- وقد حدد زمن الاختبار بـ ٤٥ دقيقة، وهو زمن الحصص الدراسية.

- تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على بيئة استطلاعية لتعيين قيمة معامل الثبات، لمعرفة مدى وضوح الأسئلة ومستوى السهولة والصعوبة والتمييز، ثم طبق على طالبات الميتين التجريبية والضابطة، بعد الانتهاء من التجربة لقياس حجم الأثر الدليل.

- تصحيح الاختبار: تم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال، وبذلك تكون

الجدول (٤). مواصفات اختبار التحصيل.

الموضوع	الأكثري الفرعية	الصلوات	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	الأسئلة
النظام الحوي، تعريفه، مكوناته نوعاً: الحياة النباتية الطبيعية	٢	من ٨٦	١	٢	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١
١ - تعريفه ٢ - هرمس الورقة في نور النبات الضيف. (زيفس) لداغ، الضيفس، الترياق ٣ - الأنظمة النباتية الطبيعية: المباشرة، الخساسة، نابات الصناري، أنواع الصناري، نباتات المياه	٣	من ٨٦ - ٩٢	١٤	٢٤	١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧
ناتج الحياة الحيوانية: ١ - توزيع الحيوانات للحيوانات: ويشمل التوزيع النبات الضيف، والداغ، والضيفس، وتوزيع المياه ولام	٨	من ٩٢ - ٩٥	٤	١١	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧
مشكلات النظام الحوي. مجهود حكومة تملك على الحياة النباتية	٢	من ٩٥ - ٩٦	٢	٥	٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢
المجموع	١١	١٥	٢٦	٥٢	٥٢

اختبار التحصيل، وهو مؤشر لتجانس أفراد العينة في المجموعتين.

- أما مستويات الأهداف: فقد تنوعت، ووضعت عدد من الأسئلة في كل مستوى بما يدل على تنوع الأسئلة وقياسها لمظم مستويات بلوم للأهداف (كما يتضح من الجدول ٥).

يتضح من الجدول أن الاختبار شمل كل أفكار الموضوعات الفرعية والرئيسية، بمعنى أن الاختبار يمثل المحتوى، أي أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه.

- تكافؤ المجموعتين وتجانس الأفراد: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي من قيمة «ف» (٠.٠٦) وبملت الدلالة الإحصائية (٠.٨١) بما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قيمة «ف» في

الجدول رقم (٥). مستويات الأهداف المعرفية لوحدة النظام الحوي.

مستوى الهدف	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	النسبة المئوية للأسئلة
الذكر	٢	٨	١٥,٣٨
الفهم (فهم ومعرفة)	١٢	٢٩	٥٥,٧٧
تطبيق	٢	٢	٣,٨٥
تحليل	٣	١٢	٢٣,٠٨
تقييم	١	١	١,٩٢
المجموع	٢٠	٥٢	١٠٠

الإحصائية التالية لقياس دلالة الفروق وحجم الأثر:
 - اختبار «ت» للمجموعات المستقلة (المختلطة) (Independent Samples T Test) لتعيين دلالة الفروق بين متوسط درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل.
 - مربع لعا squared Eta (E²) لقياس حجم الأثر للمينات المختلفة.

تحليل النتائج وتفسيرها
 للإجابة عن الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في التفكير الإبداعي بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» Appleton Model، التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.
 تم استخدام اختبار «ت» لتعيين دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والجدول (٦) يوضح ذلك:

نلاحظ من الجدول السابق ارتفاع النسبة المئوية للأسلطة في مستوى الفهم تليها مستوى الأهداف في التحليل وذلك لطبيعة الموضوعات، وفيه إشارة إلى استخدام الباحثة لكل مستويات التفكير في الأسئلة ما هذا مستوى التركيب، بسبب طبيعة الأسئلة الموضوعية لوحدة النظام الحيوي. وإن كانت أنشطة التعليم والتعلم تناولت هذا المستوى أثناء عرض الدرس، ومن خلال اختبار التفكير الإبداعي.

- ثبات الاختبار: لحساب قيمة معامل الثبات تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحاصل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) وقد بلغ قيمة معامل الثبات (٠.٦٧) وهي قيمة معامل ثبات مقبولة.
 تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاختبار على العتتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة للعينات التجريبية، وانتهاء الوحدة للعينات الضابطة، وقد بلغت قيمة «ف» (F) ٤٠.٠٦٥ ودلاليتها ٤٠.٨٠٨ وهذا يشير إلى تكافؤ العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية وتجانس أفرادها في اختبار التحصيل.
 • الأساليب الإحصائية: استخدمت الأساليب

الجدول رقم (٦). قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الاختبار التفاضلي	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التجريبية	٧٥	٧٤.٥٦	٢.٤٣	٤٦	٧.٥٥	ملاحظة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥
الضابطة	٦٣	١٨.٤٨	٣.٨٤			

المواطنة والثقافة الأسرية (مهارات حياتية).

أما الإجابة عن الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار التحصيل بين المجموعة التجريبية (التي طبق عليها نموذج «أبلتون» و Appleton Models التحليل البنائي) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في القياس البعدي.

تم استخدام اختبار «ت» لتحسين دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧) قيمة «ت» لدلالة الفروق في اختبار التحصيل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	حجم العينة	قيم المتوسطات	قيمة الاختلاف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى دلالة
التجريبية	٢٦	٢١,٢٨	٤,٢٢	٥٠	٧,٠١٧	ذلك عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الضابطة	٢٦	٢٨,٩٦	٤,٢٥			

العلمية، كما ذكر في معظم نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أوردتها الباحثة. ولقياس أثر استخدام نموذج «أبلتون» و Appleton Models التحليل البنائي للوحدة تم استخدام مربع إيتا squared Eta (٢٢) للمجموعات المختلفة لحساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية:

ت^٢

ت^٢ + درجات الحرية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة ٠,٠١. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تنمية مهارات التفكير من خلال استخدام نماذج في التدريس البنائي لتعليم المحتوى المعرفي مثل دراسة الحصري (٢٠٠٦)، ودراسة الخريصات (٢٠٠٦)، وفي تنمية المهارات الحياتية كدراسة السيد (٢٠٠١)، ودراسة كولي ومكاجوري (٢٠٠٢) (Cole & McGuire) التي أوضحت أهمية «بنائية التعلم» في تعليم مسؤولية

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل عند مستوى الدلالة ٠,٠٥. وبذلك يمكن قبول الفرض التجريبي والذي يتفق مع الدراسات السابقة التي تناولت الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية وأثبتت فاعلية النماذج البنائية في التحصيل للمفاهيم

الجدول (٨). يوضح أثر نموذج «أبالتون» (Abelton Models) في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل.

الامتياز	المجموعة	قيمة ت	درجات الحرية	مربع لها
استثمار التفكير الإبداعي	التجريبية	٧,٥٥	٤٦	٠,٥٥
	التقليدية			
مستوى التحصيل	التجريبية	٧,٠١٢	٥٥	٠,٠٧٥
	التقليدية			

الصف الثاني الثاني من طالبات العينة التجريبية، وهذا يوضح مدى استفادة الطالبات من الاستراتيجيات التدريسية للتيمة في نموذج «أبالتون»، وقد أبدت الطالبات استمتاعهن بالطريقة الجديدة التي اعتمدت على مشاركتهن وتفاعلهن الإيجابي ووسط الدرس بمواقف وتشبيهات مرتبطة بحياتهن، وما تتطلب ذلك من عمل جماعي أو فردي، وتقديم تقسيرون وتوضيحات لجزيئات الدرس كان له أثر كبير في تفوق طالبات المجموعة التجريبية خاصة في تنمية التفكير الإبداعي وقدرتهن على إجابة اختبار جميع فقرات التفكير الإبداعي وعدم ترك أي فقرة، بعكس زميلاتهن في المجموعة الضابطة اللاتي تركن الإجابة عن بعض الفقرات، أو لم يفهمن بالضبط المطلوب ولذا يعدن من الإجابات التميّزة وغير المألوفة.

كما قد يعود ذلك التفوق واستمتاع طالبات المجموعة التجريبية للخطوة التي وضعتها الباحثة إلى تنفيذ الدروس من خلال استخدام أجهزة العروض التقديمية (Power Point) وأوراق العمل، والصورة، والقراءات الإثرائية، والخرائط الجغرافية، وعدد من الاستراتيجيات المختلفة التي تتضمن: المصف

تدل نتائج معادلة مربع إيتا على التالي: أن ٥٥٪ من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي تعود للمتغير المستقل، وهذا يدل على أثر استخدام نموذج «أبالتون» البنائي في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وأن حجم الأثر كان مرتفعاً، أما فيما يتعلق بقيمة مربع إيتا لا اختبار التحصيل فقد بلغ حجم الأثر ٧,٥٪ وهذا يدل على أن تأثير المتغير المستقل على للمتغير التابع (درجات الطالبات في اختبار التحصيل) كان متوسطاً، حيث ذكر كل من أبو حطب وصادق (١٩٩٦، ص ٤٤٣)، وعصر (٢٠٠٣، ص ٦٧٢) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا أكثر من ٠,٠٦ وأقل من ٠,١٦ فإن حجم الأثر يكون متوسطاً، أما إذا كان أكثر من ٠,١٦ فإن حجم الأثر يكون مرتفعاً.

مناقشة النتائج:

يتضح من النتائج السابقة تأثير استخدام نموذج «أبالتون» في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات

- النهمي، وخرائط المفاهيم، والمقارنات، والتشبيهاً، وطرح الأسئلة وغيرها من الطرق التي تعتمد على فاعلية وإيجابية الطالبات.
- وبذلك يمكن أن نشير إلى تأثير استخدام نموذج «أبلتون» (Appleton Model) في التحليل البنائي على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيول في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي من العينة التجريبية.
- الاستنتاجات.
- يتضح من نتائج البحث: أنه كلما زاد تفاعل الطالبات مع المعلمة في الحصول على المعلومة وتحليلها وتفسيرها أدى ذلك إلى زيادة تفاعل واستيعاب الطالبات واستمتاعهن بما يدرسه.
٤. إدراج نظريات التعليم البنائي ضمن مقررات طرق التدريس في كليات التربية (حيث إن المقررات الحالية في المواد الاجتماعية لا تتضمن النظرية البنائية في التعليم).
٥. إجراء دراسات تجريبية لتطبيق نماذج مختلفة من التعليم البنائي خاصة في مجال المواد الاجتماعية (جغرافيا، تاريخ، علم اجتماع، علم نفس، التربية الوطنية)، ولما رحل التعليم المختلفة، وقياس أثرها على تنمية مهارات التفكير (إبداعي، ناقد)، والمهارات الحياتية (تحمل المسؤولية، والتعامل مع الآخرين) والقيم الاجتماعية (التعاون، واحترام الرأي الآخر، والصدق، ...).

المراجع

الموصيات والمقترحات:

- أولاً: المراجع العربية:
- أبو حطب، فؤاد؛ وصافق، آصال. مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.
- أحمد، محمود حسام. فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض أنماط الذكاءات المتعددة والاتجاه نحو قضايا البيئة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية
- من خلال ما سبق توصي الباحثة بما يلي:
١. التأكيد على اعتماد المعلمة لاستراتيجيات تعتمد على أكثر من طريقة في التدريس والحرص على المشاركة الإيجابية للطالبات.
 ٢. إعداد دورات تدريبية للمشرفات التربويات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وكيفية إعداد وتنفيذ الدروس من خلال تلك النماذج، حتى يتمكن من توجيه المعلمات في التعليم البنائي.
 ٣. إعداد دورات تدريبية للمعلمات في استخدام نماذج مختلفة من التعليم البنائي، وكيفية

عنان، محمد حنّو أمّور. «تقنين اختبار ثورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية». مجلة كلية التربية. كلية التربية، جامعة أمّ القرى، مكة المكرمة، (١٤٠٨هـ)، ص ٤٧-٤٧.

الخريسات، سمّو. واستخدام إستراتيجيتين تدريسيّتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير لدى طلاب الصف العشر الأساسي. «مجلة القراءة والمعرفة». الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٥٧)، (٢٠٠٦م)، ص ١٧٤-١٩٦.

زيّون، حسن حسين. تعليم التفكير، استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

_____؛ وزيّون، كمال عبد الحميد. التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

زيّون، كمال عبد الحميد. «تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية». مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس، ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ١٣-٢٩.

_____، تدريس العلوم للفهم دروسية بنائية. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٢٠)، (٢٠٠٧م)، ص ١٥٥-١٨٦.

جروان، فصي عبد الرحمن. تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

الجندى، أمّنة السيد؛ وشهاب، منى عبد الصبور. «تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل ٧ لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها». المؤتمر العلمي الثالث. للجمعية المصرية للتربية العلمية، م ٢، (١٩٩٩م)، ص ٤٨٧-٥٤١.

حبيب، مجدي عبد الكريم. اختيار التفكير الابتكاري. (تأليف: د. إبراهيم). القاهرة: دار النهضة المصرية، ٢٠٠١م.

الحصري، كامل شوقي. «فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مواجهة الكوارث وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي». مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧)، (٢٠٠٦م)، ص ٦٥-٨٩.

عبد الله، عاصف محمد. وأثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١)، (٢٠١٤م)، ص ١٥ - ٥٧.

العجمي، أبى حسين راشد. فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعليل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الأقسام الأدبية، الرياض، ٢٠٠٢م.

عصر، رضا محمد السعيد. وحجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية. المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٦٤٥ - ٦٧٣.

القحطاني، سالم محمد السامري، أحمد سالم آل مله، مدي محمد، والعمر، بدران عبدالرحمن. منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS. الرياض: مطابع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م.

السيد، أحمد جابر أحمد. واستخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٧٣)، (٢٠١١م)، ص ١٣ - ٤٧.

السيد، جهان كمال، والدوسري، فوزية محمد. فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٩١)، (٢٠٠٣م)، ص ٨٧ - ١١٧.

عابد، هادي، أبو حلوان، وها، والحطوب، هيف. فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية وقلقهم الرياضي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس، ع (١٢٤)، (٢٠٠٧م)، ص ١٤٩ - ١٨٠.

- Hyperstudio; Constructivist Learning with Primary Sources; Supporting World Opinion Research». (2001). *EJ641534*.
- Finger, - Glenn; Rotolo, - Carolyn.** «Telephone Teaching: Towards Constructivist Teaching For Rural and Remote Students» Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, (2001). *ED466341*
- Hosland, - Matthew - A.** «Utilizing Constructivism in the History Classroom». (2000). *ED482436*.
- Jadallah, - Edward.** «Constructivist Learning Experiences for Social Studies Educators» *Social Studies*. Vol 91 n5 (2000) 221 - 225.
- Johnson, Ken.** «Thinking, Learning, Teaching Geography». *University Science News* vol.16, No.21 (2000).
- Mintrop, - Heinrich.** «Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi Discipline of Social Studies» *Journal of Curriculum Studies*. v36 n2(2004) 141 - 158.
- Molebash, - Philip - E.** «Constructivism meets technology integration. The CUPA Technology guidelines in an elementary social studies methods courses» *Theory - and - Research in Social - Education*. Vol 30 n3 (2002) 429 - 455.
- Whiteside, - Kathy.** «Building Geography Skills and Community Understanding with Constructivist Teaching Methods» (2000). *ED442733*
- Yanpar Sahin, - Tagba.** «The effect of Constructivist approach on cognitive and affective learning in Social Studies courses» *EDAM - Egitim - Dersmanligi - Ve - Arastirmalari - Merkezi*. Vol 1 n2 (2001) 463 - 482.
- قطامي، نايبة. تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط٢. الأردن: دار الفكر، ٢٠٠٤م.
- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي. معجم المصطلحات التربوية المعرفة. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.
- محمد، عديلة حسن. الثانية وعلاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر باستخدام الوسائل البصرية للموسم. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abrasian, P. W. & Walsh, M. E.** «Constructivist cautions». *Phi Delta Kappan*, 78, (1997). 444 - 449.
- Appelton, Ken.** «Analysis and description of students learning during science classes using constructivist - Based models». *Journal of search in science teaching*, Vol 34, no3(1997), 303 - 318.
- Cole, - Brownyn; McGuire, Margit.** «Young Children's Construction of Understanding About Families and Citizenship using Story path». Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (2002). *ED479143*.
- Doolittle, - Peter - E; Hicks, - David.** «Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies» *Theory - and - Research in Social Education*. Vol 31 n1 (2003), 72 - 103.
- Farmer, - Leslie - S - J; Yucht, - Alice - H; Lincoln, - Margaret; Valenza, - Joyce.** «Guiding Student Research: Social Studies for Constructivist Schools. Supreme Collaboration; History in

The Effect of the "Appletton Model" in Constructive Analysis on the Development of Creative Thinking and Achievement of Geography Among Second Grade Students of Secondary Schools at the Governorate of Jeddah

Amanah Al - Ahdal

professor of Curriculum and Methods of Teaching

College of Education, King Abdulaziz University

Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2426, Postal Code:21471

E - mail: dr.alahdal@hotmail.com

(Received 3/6/1430H; accepted for publication 3/2/1431E.)

Key Words: Appletton Model, constructive analysis, achievement, creative thinking.

Abstract: The research identified the impact of the use of the «Appletton Model» in constructive analysis on the development of creative thinking and achievement of geography among second grade secondary school students at the Governorate of Jeddah. The researcher used a quasi- experimental research, and prepared a guide for teachers in teaching the unit of «The Vital systems» in Geography Syllabus for second grade students. The researcher also prepared a test in creative thinking and an achievement test. The number of female students in the experimental and control groups were (60) students. The results showed significant differences between the means of the experimental group students (which was taught by the constructive analysis model) and the controlled group students (which was taught by the usual manner) in the creative thinking post test and the achievement post test in favor of the experimental group. The value of Eta square (η^2) in the calculation of the effect of using of the «Appletton Model» showed a high effect on the development of creative thinking, and a moderate effect on the development of students' achievement. The researcher recommended the following: an emphasis on the adoption of strategies that rely on more than one teaching method and to ensure the active involvement of students, preparing training courses for supervisor, educationalists and teachers in the use of different models of Constructive Education and on the preparation and implementation of lessons based on these models, the inclusion of Constructive Education as one of the teaching methods in colleges of education. Constructing empirical studies on the implementation of different models of Constructive Education, especially in the field of social studies i.e., Geography, History, Sociology, Psychology, and National Education at different education stages. Measuring the impact of Constructive Education on the development of creative thinking, and critical thinking, and on life skills like responsibility, and dealing with others and social values like cooperation, respect for others opinions, and honesty.

العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات من نظام الانتساب بكلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات «دراسة حالة»

مها بنت بكر عبد الله بن بكر

الأستاذ المساعد في الإدارة والتنظيم التعليمية، كلية الآداب، جامعة الدمام

الظهران، المملكة العربية السعودية، صرّب ٨٢١، الرمز ٣١٢٦١

E-mail: mbakar@ud.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٦/١هـ؛ وتبل للنشر في ١٤٣١/٤/٥هـ)

الكلمات المفتاحية: نظام الانتساب، التسرب، عوامل شخصية، عوامل إدارية، عوامل يرتفع.
ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسابات من كلية الآداب بالدمام والذي بلغ ٩٦,٣٤٪ منذ تطبيق نظام الانتساب للوسع في عام ١٤٢٣هـ. وقد قامت الباحثة بتصميم استبيان لجمع البيانات بعد استخراج درجة الصدق والثبات، واشتملت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٢٣)، وعينة من الطالبات وعددهن (٣٦٠).

وباستخدام التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار (ت) أظهرت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى التسرب والمتعلقة بإدارة الكلية، وبشخصية الطالبة وأسرتها، وبالارشاد الطلابي، وبأعضاء هيئة التدريس، وبالمنهج الدراسي. وقد روت الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالترتيب الآتي: عدم توفر التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل، كثرة أعداد الطالبات في الشعب الدراسية، عدم تناسب أعداد الطالبات المقررات مع إمكانيات الكلية، وعدم جنية الطالبة؛ في حين كان أكثرها تأثيراً من وجهة نظر الطالبات بالترتيب الآتي: طول المخرج الدراسي، عدم توفر التخصصات الحديثة، صعوبة تواصل الطالبات مع الكلية، وصعوبة أساليب تفويضهم كما تشير النتائج إلى وجود فروق دالة بين استجابات المجموعتين تجاه أبعاد الدراسة ونصائح الطالبات فيها باستثناء البعد الشخصي/الأسري كانت مواقف الأساتذة على تأثيرها أكبر. كما وجدت الدراسة فروقا دالة نحو استجابات الأساتذة تبعاً لتغير الوظيفة العملية، ومستوى الخبرة، والقسم.

هذا وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات موجهة لكل من: إدارة الجامعة، وعمادة القبول والتسجيل، وإدارة الكلية، وإدارة الانتساب، والأستاذ.

المقدمة

تعد التنمية البشرية في مجال التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة هماً دائماً من أهمدة التنمية الاقتصادية التي تدفع المجتمعات للتقدم، ولن يؤدي العنصر البشري دوره في تحقيق أهداف التقدم في أي دولة من دول العالم دون حصوله على مستوى تعليمي يؤهله للمشاركة في ذلك الدور الأساسي (السلطان، ١٤٢٢)، (الخواجة، ٢٠٠٧). وقد أكدت خطط التنمية الخمسية التي بدأ تنفيذها منذ عام ١٣٩٠هـ ١٩٧٠م على أولوية التعليم العالي في الخطط التنموية للمملكة العربية السعودية، ذلك لأنه يمثل إحدى المراحل التعليمية التي تشارك في بناء الطالب وإعداده الإعداد المطلوب لحزمة المجتمع واحتياجاته المستقبلية والتنموية (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م).

ومن هنا فإن قضية التعليم العالي بالمملكة من القضايا المهمة؛ لما لها من أهمية خاصة في إعداد الموارد البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات خطط التنمية ومن ثم لها من دور مباشر وغير مباشر على التنمية الاقتصادية للبلاد، ولها فإن أهم وظائف الجامعات هي إعداد الكفاءات المطلوبة لحزمة المجتمع (أبو حمادة، ٢٠٠٦). وكلما ارتفعت نسبة خريجي الجامعات المؤهلين إلى إجمالي السكان يدل ذلك على تقدم الأمة، فكلما استطاع التعليم الجامعي تخريج أفراد ذوي مهارة وخبرات يحتاجها سوق العمل استطاع إشباع متطلبات التنمية (الجيوشي، ٢٠٠٧). كما أن

تحقيق التوافق بين متطلبات سوق العمل وتنمية مهارات خريجي الجامعات ومعارفهم لأمر يتطلب التنسيق الدائم والمستمر بين جاتهي المعادلة - مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل (القحطاني، ١٤١٨). وفي هذا الإطار أعطت الجامعات أهمية بالغة لطلابها وطالباتها ومساعدتهم في شتى المجالات التربوية والأكاديمية والعلمية والتعرف على حاجاتهم وطموحاتهم وتحليل العقبات أمامهم لاستكمال برنامجهم التعليمي بمجدولة، ولهذا تحرص الجامعة دائماً وهي تقوم بهذا العمل على أن تמיד النظر في برامجها حتى تخرج فئات من المتخصصين الذين تلائم تخصصاتهم حاجات وتوقعات المجتمع من حولهم (راشد، ٢٠٠٤). لاسيما وأن أهم عوامل عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل هي الزيادة الكبيرة في نسبة المتخرجين في مجالات وتخصصات لا يحتاجها سوق العمل (مناع وعزت، ٢٠٠٨)، (عيسان، ٢٠٠٦).

وقد أوضح (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) أن الكفاءة الداخلية للجامعات هي من أهم الموضوعات التي تخلص التعليم العالي في وقتنا الحالي ويقصد بذلك «مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تخريج المتخرجين بها في المدة المحددة للبرنامج الذي التحقوا به بمعنى أن المؤسسة تعد ذات كفاءة داخلية عالية إذا انخفض عدد الراسبين والتسربين منها». فلا تقتصر الآثار السلبية للإهمال التربوي المتعلقة بجاتهي الرسوب والتسرب

مسابقة على أن الطريق للقضاء على ظاهرة البدر التربوي يكمن في علاج تلك المسببات المتعددة التي تؤدي جميعاً إلى الإحباط، ولا يمكن معرفة هذه المسببات دون الرجوع إلى الطالب الراسب نفسه وأستاذه (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢م).

أولاً: الإطار العام للدراسة

مشكلة الدراسة

اتفقت العديد من الدراسات على أن التسرب يعد أهم أشكال البدر التربوي؛ لأنه يعبر عن وجود خلل في النظام التعليمي فلا يوجد توازن بين ما يتوافر للتعليم من إمكانيات وبين ما ينتج عنه من عائد بالنسبة لأعداد الخريجين، أو بالنسبة لمستوياتهم التعليمية في ضوء الأهداف التعليمية التربوية، أي أن النظام لم يتمكن من تحويل المدخلات (الطالبات) إلى مخرجات بالمواصفات المعدية والكيفية المحددة طبقاً لأهداف المؤسسة التعليمية (النبي، ٢٠٠٣)، (سليمان، ١٩٩٨)، (عبد السلام، ١٩٩٢). كما أن ضعف الكفاءة الداخلية بالجامعات وارتفاع نسبة البدر التربوي يعود إلى عدة عوامل؛ منها ضعف التقويم المستمر للمبرمج الأكاديمية، والاهتمام بالكم على حساب الكيف من خلال توسيع الجامعات في القبول بمعدل يفيق إمكانياتها بدرجة كبيرة، والتكرار في المبرمج دون دراسة الحاجة الفعلية للتخصصات المطلوبة في سوق العمل، والتشابه في المناهج الدراسية

على النظام التعليمي بل تتعداه فتؤثر سلباً بشكل مباشر على الطالب بسبب اهتزاز ثقته بنفسه وتكوين صورة سلبية عن ذاته مولداً لديه القناعة بالفشل وخيبة الأمل والقلق والإحباط النفسي، وعلى المجتمع بشكل عام؛ لعدم وجود قنوات كالمية تستوعب المتسربين كالجامعات الأهلية، والكليات التقنية والمهنية، والسكرية وغيرها فتقل نسب الكوادر الوطنية المؤهلة المطلوبة لديهم مسيرة التقدم وفي ذلك إهدار كبير للطاقة البشرية (عجاوي، ١٩٩٣)، (القرنسي، ١٩٩٤).

مشكلة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي مشكلة معروفة عالمياً وتعاني منها الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم المتقدمة والنامية، لذا اهتم كثير من الباحثين والمهنيين بالتربية والتعليم بها لما لها من أبعاد خطيرة اجتماعياً واقتصادياً وسلوكياً (حكيم، ٢٠٠٧). وتتفاوت حجم هذه الظاهرة تبعاً للنظام والمرحلة التي تتبعه، والبلاد النامية أكثر تأثراً بهذه الظاهرة نظراً لأهمية إعداد القوى البشرية في تطور ونمو مجتمعاتها وخطورة الدور الذي يقوم به التعليم العالي في ذلك (الفاصدي والفاصدي، ١٩٩٧). وإذا ما بحثنا عن العوامل المؤدية إلى واقع ظاهرة الرسوب والتسرب في التعليم الجامعي في السعودية وجدناها متعددة ولا تنحصر في إهمال الطالب وإنما تتمدى ذلك لتشمل عوامل أخرى، منها ما هو مرتبط بالجامعة، ومنها ما هو مرتبط بالأسرة والمجتمع. وقد أجمعت عدة دراسات

وشخصية ونفسية..)، فإنها تتطلب دراسة مستمرة لاسيما بعد انضمام الكليات إلى الجامعات التابعة لوزارة التعليم العالي في العام الجامعي ١٤٢٨هـ.

على الرغم من الاهتمام بالتعليم الجامعي بشكل عام وعلى الرغم من صدور وتفعيل عدة قرارات إدارية وأكاديمية في كلية الآداب للبنات بالعلماء بشكل خاص، والتي تهدف إلى دعم نظام الانتساب الموسع التي منها افتتح شؤون إدارية خاصة للانتساب تتولى إجراءات القبول ومتابعة سير الطالبات وتقديم المون لهن، واستحداث منصب وكيالة شؤون الانتساب، وعقد دورات دراسية للطالبات في بعض المقررات الدراسية، وتنظيم العديد من المحاضرات الإرشادية للمتسبات، غير أن الباحثة ومن خلال الواقع العملي التي تعيشه كمضوءة هيئة تدريس بكلية الآداب للبنات بالعلماء ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها على السجلات الخاصة بقبول وتسجيل الطالبات المنتسبات منذ التوسع في قبولهن في عام ١٤٢٣هـ ومراجعة التقارير السنوية لكلية الآداب للبنات بالعلماء للعام الجامعي ١٤٢٣هـ وحتى ١٤٢٨هـ - اتضح لها ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية الذي يصل إلى (٩٦٪). ويشمل ذلك كل طالبة انقطعت عن دراستها انقطاعاً كاملاً وتركته بعد أن التحقت بالكلية سواء كان هذا الانقطاع مباشرة بعد الالتحاق أو في أي مستوى من مستويات الدراسة وقبل نهاية السنة الأخيرة من

بين الكليات المؤدي إلى تكرار الأخطاء والإخفاقات إن وجدت (حيسان، ٢٠٠٦)، (القطعاتي، ١٤١٨).

وتقدر نسبة الهدر التربوي في مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام على مستوى المملكة ما بين (٢٠ - ٣٠٪)، في حين تقدر خصصات التعليم بنحو ٢٠ مليون ريال سنوياً، وعليه فإن نسبة الهدر في هذا القطاع يتراوح بين ٥ - ٧ مليون ريال سنوياً (الصائغ، ٢٠٠٣)، (النتيع، ٢٠٠٣). وذكرت دراسة (الغامدي والغامدي، ١٩٩٧) أن الفاقد التعليمي في بعض الجامعات يصل إلى ما يزيد على ٢٠ مليون ريال سنوياً؛ في حين ذكرت دراسة (عبدالقادر، ١٩٩٣) أن معدلات الإحباط الطلابي في الجامعات تراوحت بين ٢٠ - ٦٨٪. وهذه الأرقام تحتاج إلى وقفة وإعادة النظر لدراساتها وتحديد مواطن الضعف والحلل لمحاولة تخفيض هذه المبالغ ومن ثم القضاء على ظاهرة الهدر التربوي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع التسرب وجدت عدة عوامل مسببة ومنها: عوامل تتعلق بشخصية الطالبة، ومنها ما يتعلق بالظروف الأسرية للطالبة، ومنها ما يتعلق بإدارة الكلية أو بأعضاء هيئة التدريس، أو ببرامج الإرشاد الطلابي، وأخرى متعلقة بالمنهج والبرامج الأكاديمية. وبما أن مشكلة التسرب تعد مشكلة إستراتيجية، لأنها تتضمن أشكالاً مختلفة من مشاكل أخرى (تعليمية، تربوية، اقتصادية، اجتماعية،

جميعها نسب يجب الوقوف عليها. حيث إن انقطاع الطلبة عن حضور الامتحانات يعد تسرباً مؤقتاً وما يليق ليصبح انقطاعاً مستمراً في نهاية العام، حيث يطوى قيد الطلبة لتتضم إلى قائمة التسربات المرتفعة، مما ينعكس ضعف قدرة النظام التعليمي بالكلية على الاحتفاظ بطلبتها المتسبات وتمكينهن من الاستمرار فيه بنجاح للحصول على الدرجة العلمية المطلوبة.

ومن خلال ما سبق فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في تحديد العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المتسبات من كلية الآداب بالدمام وعدم حصولهن على درجة البكالوريوس في الآداب، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات بهدف الوصول إلى توصيات قد تنفع أصحاب القرار إلى سبل المعالجة والقضاء على المشكلة.

حصولها على شهادة البكالوريوس، أو استكمال الفترة المقررة لإنهاء دون الحصول على الشهادة فيطوى قيد الطالبة في تلك الحالة (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١ هـ).

يوضح التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام للعام الجامعي ٢٤/٢٣ وحتى ٢٨/٢٩ هـ عدد الطالبات المقبولات والمقيدات والحاضرات والخريجات المتسبات في الكلية (جدول رقم ١). يوضح أن نسبة الخريجات منذ تطبيق نظام الانتساب الموسع لا تزيد عن (٢٥,٢٣٪) من إجمالي المقبولات، وهذه نسبة متدنية ولا تتوافق مع ما يمثله أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية من جهد ووقت لتخمة المتسبات. كما يمكن ملاحظة أن نسبة الطالبات الحاضرات لامتحان مقارنة بالمقيدات بنظام الانتساب في الكلية (٥٤,٦٨٪)، ونسبة النجاح للطالبات اللاتي حضرن الامتحانات (٢٧,٨٤٪) وهذه

الجدول رقم (١): الطالبات المتسبات في كلية الآداب للبنات بالدمام (المقبولات والمقيدات والحاضرات والخريجات) خلال الفترة ٢٤/٢٣ - ٢٨/٢٩ هـ.

النسبة	الإجمالي	٢٩/٢٨	٢٨/٢٧	٢٧/٢٦	٢٦/٢٥	٢٥/٢٤	٢٤/٢٣	
---	١٥٢٥١	١٠٤٣	٢٢١٠	١٧١١	٢٢٥٦	٣٨٧٨	٢١٥٣	المقبولات
---	٣٣٢٨٩	٣١٦٨	٤٧٥٣	٥٥٣٥	٧٩٥٢	٧٧٢٨	٤١٥٣	المقيدات
٢٥٤,٦٨	١٨٢١٠	١١٢٤	٢٣٦٦	٣٣٨٨	٣٤٨٤	٤٦٠٢	٣٧٤٦	الحاضرات
٢٧٧,٨٤	٥٠٦٩	٤٨٢	٧٧٠	١٠٣٩	١١١٢	١١٩٥	٤٧١	الخريجات
---	٤٠٩	لم يتم التخرج	لم يتم التخرج	لم يتم التخرج	١١٨	١٤٢	١٤٩	الخريجات (بعد أربع سنوات)
---	---	-	-	-	٢٥,٢٣	٢٣,٦٦	٢٣,٥٩	نسبة الخريجات
---	٩٨٧٨	لم يحدد بعد	لم يحدد بعد	لم يحدد بعد	٢١٢٨	٣٧٧٦	٤٠٠٤	التسربات
---	---	---	---	---	٢٩٤,٧٧	٤٩٦,٣٤	٤٩٦,٤	نسبة التسربات

* المصدر التقرير السنوي لكلية الآداب بالدمام للعام: (٢٣/٢٤، ٢٤/٢٥، ٢٦/٢٧، ٢٧/٢٨، ٢٨/٢٩، ٢٩/٣٠).

أهداف الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، فإنه ينبغي:

١ - التعرف على العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

٢ - التعرف على الفروق - إن وجدت - بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب.

٣ - التعرف على الفروق - إن وجدت - بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعاً لمتغير القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، سنوات الخبرة.

٤ - التعرف على الفروق - إن وجدت - بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب تبعاً لمتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة.

٥ - التعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة ويمكن تلخيصها بالآتي:

١ - تتوقع الباحثة أن توصيات الدراسة الموجهة

لإدارة الكلية ستقدم خلفات تعليمية وإرشادية وإدارية أفضل للطالبة المنتسبة بشكل مباشر.

٢ - إعطاء صورة واقعية لتخطي القرار بوزارة التعليم العالي من واقع تسرب الطالبات من نظام الانتساب للوسع بالكليات والدور الذي يلعبه على الهند التروي بالتعليم الجامعي بشكل عام.

٣ - تتوقع الباحثة أن يكون لنتائج هذه الدراسة صدى ملموس بين متخذي القرار في جامعة الملك فيصل وغيرها من الجامعات السعودية التي تعاني من ارتفاع نسب تسرب الطالبات المنتسبات بهدف علاج الظاهرة أو التخفيف منها.

٤ - يمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة انطلاقاً لدراسات بحثية.

٥ - إضافة أداة علمية (استبيان) للتعرف على العوامل التي تؤدي إلى ظاهرة تسرب الطالبات المنتسبات من كليات أخرى في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة

الآتية:

١ - ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات؟.

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

التعليمية بشكل عام فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويحترج تحدياً يواجه المؤسسات المشرفة على التعليم وتبديلاً لأهدافها وطاقتها. (الصالح، ١٤١٧ هـ) (الحامد وآخرين، ٢٠٠٢م) (إبراهيم، ١٩٩٠م).

الانقصاب: تتبنى الباحثة تعريف لائحة كليات البنات الذي يذكر بأنه شكل من أشكال التعليم ولكن لا يتطلب لقاء حقيقياً منتظماً، ويتميز بالرونة بما يمكن من تحطى بعض قيود النظام التقليدي مثل تمكين الطالبات من الجمع بين العمل والدراسة. وعادة يقيد الانقصاب بلوائح وشروط تماثل نظام الانضمام إلى حد كبير بحيث تعامل الطالبة المنتسبة من حيث عدد سنوات الدراسة المطلوبة، والمواد المقررة في الخطة الدراسية ونظام القبول، والتحويل، والفصل، وإعادة القيد،... وغيرها معاملة الطالبة المنتظمة عند حضور المحاضرات الدراسية. تحضر الطالبة في بداية الفصل وتستلم الحقيبة الدراسية وتطالب بعدها بأداء امتحان واحد في نهاية الفصل تكون درجته النهائية من (١٠٠) (التراسة العامة لتعليم البنات، ١٤٢١).

الانقصاب: «انقطاع الطالبة انقطاعاً كاملاً عن الدراسة وتركها لها بعد أن تلتحق بها سواء كان هذا الانقطاع بعد الالتحاق مباشرة أو في أي مستوى من المستويات الدراسية قبل استكمال الفترة المقررة، ويخرج من نطاق للتسربات، للتوفلة أو التي تلتحق بمؤسسة

آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟.

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعاً لمختبر القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة؟.

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات المنتسبات تبعاً لمختبر القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟.

٥- ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتقليل من نسب التسرب لدى الطالبات المنتسبات؟.

حدود الدراسة

١- انحصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات المنتسبات حول مسببات تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية.

٢- انحصرت تطبيق هذه الدراسة على كلية الآداب للبنات بالدمام بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية.

٣- تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

مصطلحات الدراسة

المختبر الفروبي: خلل بالتوازن الوظيفي للمعلمية

(أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين المشاركين في عملية تدريس الطالبات. وتشمل مسؤولياتهم التعليمية بالكلية تجاه الطالبات المنتسبات: إعداد مقررات وتوصيف المنهج، تحديد المراجع المقررة، إلقاء المحاضرات الإرشادية، إعداد وتصحيح أسئلة الاختبار، الرد على استفسارات الطالبات المنتسبات وإرشادهن.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

ينقسم هذا الجزء من الدراسة إلى أربعة أجزاء رئيسية: نبذة مختصرة لنشأة نظام الانتساب بكلية الآداب بالدمام، شرح المفهوم البهر التبروي والتسرب، استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تعليق الباحثة على الدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف.

٩. نشأة نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب للبنات بالدمام:

منذ افتتاح كليات البنات وصعود لائحة الكليات الصادرة بقرار من معالي الرئيس العام لتعليم البنات رقم ١٩/٤١٦ بتاريخ ١١/٢٧/١٤٠٨ هـ اعتمد نظام الانتساب كأحد أنظمة الدراسة في الكلية وذلك وفق ضوابط موضوعة بالمادة ١٧٤ من اللائحة، وكان معدل الطالبات للتحققات سنوياً بكلية الآداب بالدمام لا يتجاوز ١٠٪ من المستجندات، ونسبة تسرب الطالبات

تعليمية أخرى، أو التي انتقلت من ذوبها إلى الخارج» (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ)، (التبوع، ٢٠٠٣). وتعرف الباحثة التسرب إجمالاً في هذه الدراسة بأنه: ترك طالبة كلية الآداب بالدمام المقيدة بنظام الانتساب للدراسة تماماً، وعدم تحويلها لكلية أخرى، شاملاً الانقطاع الكامل عن الدراسة اختيارياً في أي مستوى دراسي، أو طي قيد الطالبة الدراسي إجبارياً بسبب استنفادها لسنوات القيد للسماح بها لالتحاق للحصول على درجة البكالوريوس.

العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات:

تعرف الباحثة عوامل التسرب إجمالاً في هذه الدراسة بأنها: العوامل التي تعود إلى خلل في التوازن بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية بكلية الآداب وعم تقسيمها بالدراسة وفق خمسة أبعاد (البعد الشخصي/الأسري للطالبة وتشمل العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة وأسرتها، البعد الإداري وتشمل العوامل المتعلقة بالأمور الإدارية الداخلية والخارجية، بعد عضو هيئة التدريس وتشمل العوامل المتعلقة بأداء وشخصية عضو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي وتشمل العوامل المتعلقة ببرامج وأداء الإرشاد الطلابي، وبعد المشاهج الدراسية وتشمل العوامل المتعلقة بالمشاهج الدراسية من حيث طولها، صحتها، ارتباطها بسوق العمل، عدد المقررات، تكرارها، مدى تحديثها....

أعضاء هيئة التدريس: كل من يحمل الدكتوراه

لا يتجاوز ٣٠٪ (التقرير السنوي لكلية الآداب ١٤١٨ - ١٤٢٣)، وبسبب الزيادة المتصاعدة في أعداد الطالبات في مدارس البنات على مستوى المملكة دون التوسع المتناسب في أعداد الجامعات والكليات فقد صدر قرار معالي نائب وزير المعارف لشؤون تعليم البنات برقم (٨١) وتاريخ ١٤٢٣/٧/١٦هـ الذي يعلن عن تطبيق نظام الانتساب الموسع في كليات البنات مقترحاً لحل الأزمة التي واجهت الزيادة الكبيرة في أعداد خريجات الثانوية التي لم تتمكن الكليات من استيعابهن طالبات منتظمات مصحفاً الأهداف الآتية: «الرفع من مستواهن التعليمي، وإعداد المرأة وتأهيلها علمياً وفكرياً للقيام بدورها الاجتماعي والثقافي والإسهام في خدمة المجتمع ونشر الوعي الثقافي والاجتماعي والعلمي، تقديم فرص التعليم للبنات ممن لا تتيح لهن ظروفهن

الاجتماعية أو السكانية فرص الانضمام حضوراً للدراسة بالكلية، إتاحة الفرصة للموظفات اللائي على رأس العمل بإكمال تعليمهن الجامعي...».

تم تطبيق نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب للبنات بالتمام في العام الجامعي ١٤٢٣هـ فتم التوسع الكبير في أعداد الطالبات المقبولات دون تحميله النسب المثوية لشهادة الثانوية، وللاقي نظام الانتساب منذ تطبيقه إقبالاً كبيراً بمنطقة الدمام حيث فاق أعداد المقبولات عن باقي كليات المملكة. يوضح الجدول رقم (٢) أعداد المقبولات انتساباً بمختلف الأقسام في كلية الآداب للبنات بالدمام منذ صدور القرار وحتى تاريخه، فيوضح زيادة في نسبة قبول المتنبسات مقارنة مع قبول المنتظمات ليزيد مما كان عليه سابقاً ليتراوح بين (٣٧ - ٧٤٪) من إجمالي المقبولات.

الجدول رقم (٢). أعداد المقبولات بنظام الانتساب الموسع بكلية الآداب بالدمام.

القسم	١٤٢٤/٢٣	١٤٢٥/٢٤	١٤٢٦/٢٥	١٤٢٧/٢٦	١٤٢٨/٢٧	١٤٢٩/٢٨	١٤٣٠/٢٩
الدراسات الإسلامية	١١١٠	٨٣١	٦٦٥	٤٧١	٣٥٠	٤٢٠	٥٥١
اللغة العربية	١٧٢٩	١٤٧	٤٥٥	٣٦٢	٧٤٥	٦٦٥	٣٥٩
اللغة الإنجليزية	تم فتح	٥٢٥	٤٣٢	٣١٣	أطلق القسم	-	-
التاريخ	١٣١٤	٨٠٢	٣٥٣	٣٤١	٧١٥	٣٥٨	٤٩٢
الجغرافيا	تم فتح	٧٧٧	٤٠١	٢٦٤	أطلق القسم	-	-
مجوع المقبولات (انتساب)	٤١٥٣	٣٨٧٨	٢٢٥٦	١٧١١	٢٢١٠	١٠٤٣	٢٢٧
مجوع المقبولات (انتظام)	١٤٥٦	١٦٧١	١٩٤٢	٢٢٨٢	١٧٩٠	١٦٥٧	٤٢٣
إجمالي المقبولات (انتظام + انتساب)	٥٦٠٩	٥٥٤٩	٤١٩٨	٣٩٩٣	٤٠٠٠	٢٨٠٠	٢٦٩٠

* للصدر التقرير السنوي لكلية الآداب بالتمام لعام: (١٤٢٤/٢٣، ١٤٢٥/٢٤، ١٤٢٦/٢٥، ١٤٢٧/٢٦، ١٤٢٨/٢٧، ١٤٢٩/٢٨، ١٤٣٠/٢٩).

٢. مفهوم الهدر التربوي/التسرب:

تعاني المؤسسات التعليمية من مشكلات عميقة الجذور شديدة التعقيد، غير مقتصرة على جانب عدد من الجوانب المتعددة للمعملية التعليمية والتربوية تؤدي إلى ضعف في الكفاءة الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات التعليمية وكذلك إلى إعاقة الخطط التنموية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول. حدد التربويون بـمدين أساسيين للهدر التربوي، الأول الهدر التربوي الكيفي، ومحمد (الرشيد، ١٤١٨) جانب التقيد الكيفي بأنه متصل بتوعية النظام التعليمي وعدم قدرته على تقديم تعليم جيد يوسّط تعليمية مناسبة ليصل بطلابه إلى الأهداف المحددة للنظام. وتوضح دراسة (المكاشي، والزبيدي، ٢٠٠٦) ارتباط التقيد الكيفي بالكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية للنظام التعليمي؛ والمقصود بالكفاءة الداخلية جميع العناصر البشرية للمشاركة في جميع مراحل العملية التعليمية بدءاً بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة والإشراف متضمناً النواحي الإدارية، بالإضافة للمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لتلك وجميع الخدمات التعليمية الداعمة. ويقصد بالكفاءة الخارجية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي من حيث إعداد الخريجين المؤهلين والمُدرّبين لديهم حاجات المجتمع وسوق العمل (عجاوي، ١٩٩٣).

أما البعد الأساسي الثاني للهدر التربوي فهو الهدر التربوي الكمي. يعرف (عبد السلام، ١٩٩٢)

جانب التقيد الكمي من الهدر التربوي بأنه والفرق بين عدد الطلاب الملتحقين بمرحلة ما وبين عدد الذين يكملون هذه المرحلة في السنة المحددة، مع الأخذ في الاعتبار الطلاب الذين يكملون تلك المرحلة في فترة أطول من المدة المحددة، وأولئك الذين لا يكملونها.

وعُرف الهدر التربوي بأنه خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية بشكل عام فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويعتبر تحدياً يواجه المؤسسات المشرقة على التعليم وتبديلاً لأهدافها وطاقاتها (الصالح، ٢٠٠٣ هـ)، (الحمد وآخرون، ٢٠٠٢)، (إبراهيم، ١٩٩٠). وبما أن الهدر أو التقادد التربوي له العديد من الصور، منها الغياب، والرسوب وتأخر الخريج عن التخرج، والتسرب واتسحاب الطالب نهائياً، وعجز الـبـيـكـل التعليمي عن مواكبة الـبـيـكـل الوظيفي، وتعيين الخريجين في غير تخصصاتهم... وجميعها تؤدي إلى إرباك في النظام التعليمي وكذلك إلى هدر اقتصادي يتمثل في ضياع الكثير من الأموال دون مردود، وكذلك إلى هدر للموارد البشرية التي تسمى للمؤسسة التعليمية إلى تخريجها لخدمة المجتمع (الفاصلي، والفاصلي، ١٩٩٧). وفريق آخر يحدد مفهوم الهدر التربوي بما يسمى والمفهوم الإجرائي القابل للتطبيق وهو الفرق بين الكفاءة التعليمية المثلى والكفاءة التعليمية الواقعية، وقد تكون الكفاءة التعليمية كيفية أو كمية (المكاشي، والزبيدي، ٢٠٠٦).

يحصل التسرب عندما يمجز النظام التعليمي عن

في بعديها الاقتصادي والاجتماعي، ويمكن للتعليم أن يحقق ذلك العائد المطلوب في صورة قوى بشرية مدربة ومؤهلة إذا ما تم حل مشكلة البدر التربوي ومعرفة حجمه وأسبابه وطرق معالجته، والذي من أهم صوره التسرب؛ لاسيما وأن التسرب يهدد ههنا استثمار القوى البشرية التي تعد الهدف الحقيقي للتنمية ووسيلتها، ومن ثم تعتبر ظاهرة التسرب من معوقات التنمية في المجتمع (حكيم، ٢٠٠٧).

٣. الدراسات السابقة:

دراسة السلطان وآخرون (٢٠٠٨) بعنوان: «إستراتيجية خفض تسرب الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية». وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء ودراسة أسباب التسرب الأكاديمي وحصول الطلاب على الإنجاز الدراسي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن ومن ثم وضع إستراتيجية علمية تساعد في معالجة هذه الأسباب لتقليل عدد الطلاب للتسربين أكاديميا. وتركز الدراسة على استقصاء الأسباب والعوامل الأكاديمية المؤثرة في موضوع البحث غير منكورة لوجود أسباب أخرى اجتماعية وشخصية وبئية. وقد بنيت الدراسة على فوج عام ١٩٩٨، واعتمدت على دراسة وتحليل العلاقات وتوزيع التكرار. وقد أظهرت الدراسة أن هناك تمسعا لتقليل عدد التسربين أكاديميا يتمثل بسهولة لمعايير القبول والتفريع لمنع المشكلة بدل حلها بعد وقوعها وذلك بأن يخصص لكل من نسبة الثانوية ودرجة اختبار المقررات وزن ضعف الوزن المخصص لدرجة اختبار

الاحتفاظ بكافة الطلاب للتحقق به لإكمال دراستهم وفق الخطة الدراسية للمتمدة، ويحصل الرسوب في حال عجزه عن إكمال عدد كبير من طلابه إلى المستوى الأكاديمي المطلوب وفق الخطة الزمنية المحددة، وكثير من الراسيين يتحولون إلى قائمة للتسربين مع الوقت (المنيع، ٢٠٠٣). وذكرت دراسة (البلبس، ٢٠٠٠)، ودراسة (مبارك وآخرون، ٢٠٠٠) أن الرسوب يقود إلى التسرب وأن الدراسات التربوية السابقة أكدت الارتباط بين رسوب الطالب وتركه للدراسة نهائيا.

كما يوضح (مبارك وآخرون، ٢٠٠٠) أنه لا يمكن عزو التسرب إلى سبب واحد فقط، بل هناك عدة عوامل تتفاعل مع بعضها وتقود إلى الانسحاب أو التسرب؛ ويمكن تصنيف تلك العوامل المختلفة والمؤثرة على جوانب البدر التربوي المتعلقة بالتسرب إلى عوامل أكاديمية، وعوامل اقتصادية، وعوامل اجتماعية، وعوامل شخصية أسرية للطالب، وجميعها قد تؤدي إلى صعوبة التحصيل العلمي لدى الطلاب والإخفاق وعدم القدرة على الاستمرار بالبرنامج المحدد. ويؤدي معرفة أسباب الرسوب والتسرب إلى تطوير السياسات والاستراتيجيات اللازمة لخفض عدد التسربين والمتسربين دراسيا التي قد تؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد (السلطان وآخرون، ٢٠٠٨).

فمعظم المؤسسات التعليمية تهدف إلى تحقيق أكبر عائد بأقل تكلفة ممكنة، وذلك من خلال الأخذ بنظام التخطيط الصحيح المدرك لمتطلبات التنمية الشاملة

القطرات، وأن يوضع حد أدنى لدرجات كل من اختيار المقررات واختيار القدرات بحيث لا يقل أي طالب بدرجة أقل من الحد الأدنى. كما توصي ببعض معايير الترفيع من السنة التحضيرية إلى السنة الدراسية الأولى في الجامعة، ويشمل ذلك ضرورة اجتياز الطالب لجميع مواد السنة التحضيرية وحصوله على درجة «جيدة» أو أكثر في مواد الرياضيات والإنجليزي.

دراسة حكيم، (٢٠٠٧م): بعنوان «ظاهرة التسرب الدراسي بكلّيات المعلمين (العوامل والأسباب)». هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل والأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية من خلال دراستها في كلية المعلمين في مكة المكرمة، واقتصرت البحث على الطلاب المتسربين عام ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ وعام ١٤٢٦/١٤٢٥ هـ. واشتملت عينة الدراسة على عدد (٧٠) طالباً من جملة الطلاب المتسربين وعددهم (١٠١) طالب من جميع التخصصات ومتوسط المعدل التراكمي لأفراد العينة كان أقل من (٢) من (٥).

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة لجمع البيانات من عينة البحث. وتم التوصل لعدد من التوصيات أهمها ضرورة إعداد برامج إرشادية وتدريبية في عادات الاستذكار، ضرورة تكثيف جلسات الإرشاد الأكاديمي مع الطلاب قبل التسجيل لمواد الفصل الدراسي، لا بد من الأخذ في الاعتبار المعدل التراكمي للطلاب عند تسجيل الطالب

للساعات التي يريد دراستها بالفصل الدراسي.

دراسة المحبوب والنجم (٢٠٠٧م): بعنوان: «أسباب تسرب الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المتسببة في تسرب مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما هدفت للتعرف على أثر المتغيرات الديمغرافية (الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، التخصص - أدبي أو علمي -، موقع الكلية الأحساء أو الدمام، الجنس) على العوامل المتسببة في ذلك التسرب. قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتصميم استبانة وزعت على ٢٠٠ عضو هيئة تدريس بجامعة الملك فيصل و١٢٠٠ طالب وطالبة، وتم الحصول على أكثر من ٥٠٪ من مجموع الاستمارات المرسلة لعينة الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الإرشاد الأكاديمي من أكبر العوامل تأثيراً على المستوى التعليمي من وجهة نظر عينة الدراسة إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطلبة وتصورات هيئة التدريس تجاه عوامل الدراسة ولصالح الطلبة، كما أن عوامل الجنس، والتخصص، وموقع الكلية لها تأثير على تصورات المشاركين في الدراسة وبصورة متباينة ولصالح التخصصات الأدبية، وطلبة كليات الجامعة بالأحساء. وفي ختام الدراسة تقدم الباحثان بتوصيات مقسمة إلى توصيات إدارية تشمل: عقد

ذلك باختلاف نوع الكلية وأن المعدلات التراكمية المرتفعة موجودة أكثر في الكليات العملية مقارنة بالكليات النظرية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية معنوية بين مستوى الأداء الأكاديمي كمعيار ثابت، وكل عامل من العوامل الخاصة بإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والأسرة كمعغيرات مستقلة وأن مجموعة العوامل الخاصة بالأسرة هي أكثر المجموعات ارتباطاً بمستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، يليها مجموعة العوامل الخاصة بالطلاب، ثم مجموعة العوامل الخاصة بالإدارة، وأخيراً مجموعة العوامل الخاصة بمعضو هيئة التدريس، وأن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالمستوى الأكاديمي هو اهتمام الطلاب بالعملية التعليمية وأقلها ارتباطاً هو اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخارجية. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود كثير من المشاكل التي تواجه الطلاب أثناء فترة الدراسة وتأتي في مقدمة هذه المشاكل صعوبة للتأقلم وعدم توافقها مع قدرات وميول الطالب ووليها عدم دخول الطالب في التخصص الذي يريجه ثم عدم اهتمام الأسرة الذي ينتمي إليها الطالب بالتعليم، ثم عدم التوزيع الجيد للجدول الدراسية، ثم مشكلة تحمل الطالب ببعض الأعباء الأسرية. وفي ختام الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: وضع معايير لنظام قبول الطلاب في الجامعة وتحديد تخصصاتهم بما يتوافق مع قدراتهم وميولهم، الاختيار الجيد لأعضاء هيئة التدريس والمعيدين والمحاضرين ووضع أساليب معينة لتقييمهم ومنح مكافآت بناء على

لنقائات دورية مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي لتضهم أوضاعهم الأكاديمية عن قرب ووضعها في أولويات برامج الأقسام والكليات، إضافة لعقد لقاءات دورية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس لمناقشة كافة الجوانب المتعلقة بالعملية التدريسية والأكاديمية والتنظيمية، وأن تقوم كليات الجامعة بإقامة حفل في نهاية كل فصل دراسي لتكريم الأساتذة والطلبة المتميزين والمبدعين. والقسم الثاني مخصص للتوصيات الأكاديمية وشملت العمل على إحياء فكرة الإرشاد الأكاديمي وتوعية الطلاب بالاستفادة من البرامج، واستقبال اقتراحات ومشاكل الطلبة بصفة مستمرة وتذليل العقبات التي تواجههم.

دراسة أبو حمادة (٢٠٠٦م) بعنوان: «المواضع المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي (دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعة القصيم، وتحديد العوامل المؤثرة على مستوى ذلك الأداء وتقديم المقترحات لتحسينها، وكذلك معرفة أهم المشاكل التي تواجه الطلاب في الجامعة أثناء فترة الدراسة وتحديد كيفية حلها. ولقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة عن طريق استمارة استقصاء تم توزيعها على عينة الدراسة التي بلغ حجمها ٤٠٠ طالب. وتمثل أهم نتائج الدراسة في أنه يوجد انخفاض في مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ويختلف

نتيجة التقييم، تقوية العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

دراسة منسي (٢٠٠٤) بعنوان: «مشكلات

الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالملكة العربية السعودية».

هدفت الدراسة إلى معرفة للمشكلات التي يعاني منها الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين في محافظة

الرس، التي قد يكون لها أثر بالغ في تدني تحصيلهم.

أجريت الدراسة في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي

٢٠٠٢م. بلغت هيئة الدراسة ٢٥١ طالباً، وتم

استخدام أسئلة من إعداد وتصميم الباحث. كشفت

النتائج عن وجود مشكلات تعاني منها هيئة الدراسة

لها علاقة بقوانين الكلية وأنظمتها ومراقبتها ومكتبها.

كما أظهرت النتائج مشاكل متعلقة بأساليب وطرق

الدراسة وأخرى تتعلق بتقصير خلصات التوجيه

والإرشاد، والجمال النفسي والاجتماعي، وأن هذه

المشكلات مختلفة بحلونها باختلاف مستوى التدني.

أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات أهمها: تزويد

مكتبة الكلية بمراجع وكتب ودوريات ومجلات تربوية

علمية حديثة، كذلكحث أعضاء هيئة التدريس على

تنوع استخدام الوسائل التعليمية المناسبة والابتعاد عن

المنطية. كما أوصت الدراسة بفتح مراكز توجيه

وإرشاد طلابي، وتزويد المرشد المتخصص لممارسة

المهام الإرشادية.

دراسة الفليح (٢٠٠٣م) بعنوان: «إستراتيجية

مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب) في

مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية للبنات التابعة

لوزارة التربية والتعليم». وقد هدفت الدراسة إلى رصد

الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى الهدر التربوي -

الفقد - في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية

والبنات وبخاصة فيما يتعلق بظاهري الرسوب

والتسرب، ومظاهر وحجم هذا الهدر ومدى خطورته

على هذه المرحلة وصولاً إلى وضع إستراتيجية مقترحة

لواجهة هذا الهدر في المستقبل. وقد استخدمت الباحثة

المنهج الوصفي بمجالاته المختلفة (الوثائقي - المسحي

- التحليلي) حيث أعدت استبانة لاستطلاع وجهة نظر

الطلابات وبلغ عددهن (١٦٨) فرداً وأخرى لأعضاء

هيئة التدريس وعددهم (١٢٥) وذلك بواقع

(١٢.٢٩٪) من مجموع مجتمع الدراسة الميدانية وقلده

(٢٣٨٥) فرداً. كما استعانت بأسلوب تتبع الفروع

الحقيقي لعدد خمسة أفواج من الطالبات المقييدات

بمرحلة للماجستير والدكتوراه ابتداءً من عام ١٤١٤ هـ

وذلك لقياس حجم الهدر التربوي لهذه الأفواج والذي

بلغ متوسطه (٢٣.٠٤٪). وقد شددت الباحثة على

مجموعة من التوصيات مع كيفية تفعيلها وقسمت

كالتالي: توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاقتصادية

للباحثات، توصيات تتعلق بمراعاة الجوانب الاجتماعية

للباحثات، وأخرى تتعلق بمراعاة الجوانب النفسية

والشخصية للباحثات.

دراسة مبارك وآخرون، (٢٠٠٠م): بعنوان

منها: العناية القصوى بعملية التوجيه والإرشاد الطلابي، إعداد اختبارات قبول مقننة، التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس، توحيد إجراءات التدريس والتقويم.

فؤادة العامدي والعامدي، (١٩٩٧م): بعنوان «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض». هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التربوية، الاجتماعية، والذاتية، والاقتصادية، والمكانية، المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء المدرسين وعددهم (١٨٩)، وقد استعمل الباحثان المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والرتب، ومعامل الارتباط، واختبارات (ت)، وتحليل التباين واختبار (شيفيه)، لتحليل معلومات الدراسة. ويشتت نتائج الدراسة العوامل المؤدية إلى تسرب بعض الطلاب وأظهرت حجم هذه الظاهرة بالكلية. كما كشفت عن وجود فروق ذات دالة بين طبيعة التخصص في الكلية في العوامل المكانية المؤدية للتسرب، وكذلك وجود فروق ذات دالة بين معدلات التسربين التراكمية عند ترك الكلية في العوامل الاقتصادية، والمكانية، والعوامل المؤدية للتسرب مجمعة. ووجدت فروق ذات دالة بين أعداد التسربين في العوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية المؤدية إلى التسرب، كما قدم الباحثان مجموعة من التوصيات منها: إيجاد برامج توعية تحريجي الثانوية لمساعدتهم

لدراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهري الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراسين والتسربين وأعضاء هيئة التدريس. هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الأسباب الكامنة وراء ظاهري الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى. ولتحقيق ذلك تم تصميم ثلاث استبيانات موجهة لكل من الراسين، والتسربين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. تم تحديد هيئة الدراسة من الطلاب الراسين والتسربين من عام ١٤٠٨ - ١٤١٧هـ. وعندهم (١١٠) طالب بنسبة ٥٥٪ من إجمالي التسربين، و(١٣٠) راسياً بنسبة ٤٣،٣٪ من إجمالي الطلاب المتفرجين، و(١٣٦) عضو هيئة التدريس بنسبة ٢٧،٢٪ من إجمالي أعضاء هيئة التدريس. تم تقسيم نتائج الدراسة الملخصة للعوامل المؤدية إلى الرسوب والتسرب من وجهة نظر الراسين والتسربين وأعضاء هيئة التدريس: والتي تضمنت عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب لميول الطلبة وقدراتهم، والاغتراب والابتعاد عن الأسرة، والالتحاق بالجامعة نزولاً لرغبة الوالدين دون الرغبة في إكمال الدراسة الجامعية، والانشغال بتكوين الصداقات، وعوامل تتعلق بشخصية الطالب منها عدم القدرة على تنظيم أوقاته، عدم تقدير المسؤولية. كما حددت الدراسة عوامل تتعلق بالبيئة الجامعية منها: عدم مناسبة طرق التدريس، كثرة أعداد الطلاب في المجموعات الدراسية، عدم دقة إجراءات متابعة الإرشاد الطلابي. وأسفرت الدراسة عن عدة توصيات

والتسرب تصل إلى أقل مستوياتها في الكليات العلمية. دراسة الصالح، (١٤١٤هـ) بعنوان: «الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية». وقد هدفت الدراسة إلى معرفة حجم الهدر التربوي لنظام الانتساب بالجامعة في كافة كلياتها والتعرف على عوامل الهدر التربوي من وجهة نظر الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المتسربين للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٤هـ بجميع كليات الجامعة إجمالي عند (٨٤٠) طالب، ١١٥٨ طالبة أخذ منه عينة عشوائية تقدر بنحو ٥٠٪. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها: بلغ متوسط التخرج ٦٨٪، ومتوسط الذين أنهوا متطلبات الدراسة في السنة المحلدة ٦٤.٦٪، ونسبة السنوات للهدرة بسبب التسرب ٦.٠٨٪، ونسبة السنوات المهدرة بسبب الرسوب ٤.٥٦٪. وكان ترتيب عوامل الهدر التربوي كالآتي: صعوبة الحصول على المادة العلمية، اختصار تقويم الطلاب للمتسرب على التقويم النهائي لآخر الفصل، عدم استيعاب المقرر بفردية، عداوة الدروس آخر لحظة، اعتماد بعض الدروس على الحفظ، عدم ارتباط الطلاب بمحاضرات تقلل من الدوافع نحو الدراسة، عدم وجود توجيه كاف من المرشد، وتفسير المنهج بصورة مفاجئة، ومن أهم توصيات الدراسة تكثيف برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي، العمل على مراجعة وتطوير نظام الامتحان، وتوفير للمراجع الدراسية في بداية الفصل الدراسي.

على اتخاذ القرار المناسب قبل الالتحاق بالدراسة بالكليات، ضرورة إعادة النظر في شروط القبول والاهتمام بالمقابلة الشخصية، وضع الإجراءات اللازمة لتدريب المتسربين بأنظمة الكلية الإدارية والأكاديمية، تطوير الإشراف الأكاديمي في الكليات، بناء إستراتيجية موحدة مع مؤسسات تعليمية أخرى وذلك لإعداد المعلم ولإبراز دوره في مهنة التعليم، والاهتمام بالجانب الاجتماعي في الكليات.

مزيل وهرمز، (١٩٨٩م) بعنوان: «الإهمال في التعليم بجامعة الموصل». وهدفت الدراسة إلى تحديد حجم الرسوب وتحديد حجم التسرب، وتحديد الكفاءة الداخلية للجامعة، وقد تم جمع البيانات اللازمة للدراسة من السجلات الإحصائية الخاصة بكتب التسجيل بالجامعة للأعوام ١٩٨١/١٩٨٠ - ١٩٨٦/١٩٨٥م. واتضح ارتفاع في نسب الرسوب كلما تقلمت المستويات الدراسية، وتركزت بصورة واضحة في المستوى الثاني والثالث. وتظهر حالات التسرب بصورة واضحة بالمستوى الأول وتقل كلما ارتفعت المستويات الدراسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المتخرجين للدرجة التي بدأت دراستها عام ١٩٨٣/٨٢ كانت ٤٢.١٪ ونسب ٥٧.٩٪ من الطلبة ما زالوا يسجلون في مستويات أخرى أو متسربين من كلياتهم. ووجدت الدراسة أن الرسوب والتسرب هما أعلى في الكليات ذات الأربع سنوات بالمقارنة مع الكليات ذات الخمس سنوات، وأن معدل الرسوب

البيانات تم التوصل لعند من النتائج أهمها: يعد الاستعداد الأكاديمي للطلبة من أهم العوامل المؤثرة على استكمال متطلبات الدراسة الجامعية والحصول على الشهادة، بالإضافة إلى أن احتمال تسرب الطلبة الأكبر عمراً أو الذين يلجئون الالتحاق بالتعليم الجامعي أعلى من غيرهم، كما توضع نتائج الدراسة الدور الهام للدعم المادي الذي يحتاجه الطلبة والذي يرتبط مباشرة بنسب تسربهم من الجامعة، وكذلك التأثير المباشر للظروف الأسرية على تسرب الطلبة من الجامعة.

دراسة بالهنكورت وكابريرا (٢٠٠٨م)

Bethencourt & Cabrera بعنوان: والعوامل التعليمية والنفسية المسببة للتسرب في الجامعات من وجهة نظر الطلبة. هدفت هذه الدراسة إلى إيضاح أن تأثير العوامل الشخصية للطلبة على التسرب يعد أكبر من تأثير العوامل المتعلقة بالمؤسسة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات اللازمة لاستبلة تحت الإجابة عليها بمقابلات هاتفية لعينة عشوائية من طلبة البكالوريوس والبالغ عددهم (٥٥٨). تتمثل أهم نتائج الدراسة: تم إثبات النظرية التي قامت عليها الدراسة بأن العوامل الشخصية للطلبة أكثر العوامل تأثيراً على التسرب، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تحقيق الآتي عند الالتحاق بالجامعة: وجود الاستعداد النفسي لدى الطالب لاستكمال الدراسة، توافيق المهارات والقدرات

دراسة كريغ وراود (٢٠٠٨) Craig &

Ward بعنوان: والاحضاظ بطلبة كليات المجتمع: العوامل المتعلقة بالطلبة والمؤسسة التعليمية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مسببات انخفاض الاحضاظ بطلبة الكليات، والاهلر في وقت وجهد ومال الطلبة والمؤسسة التعليمية. ركزت هذه الدراسة على تحليل العوامل الشخصية والأكاديمية للطلبة وكذلك العوامل المؤسسية بإحدى كليات المجتمع في مدينة نيو إنجلاند الأمريكية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لفيجمع دراسة تكون من (١٧٢٩) طالب وطالبة تم اتحاقهم بالكلية في الفترة الزمنية ما بين ١٩٩٨ - ٢٠٠٣. وتوصلت نتائج الدراسة إلى توصيات أهمها: القيام بتغيرات في أنظمة ولوائح الكلية تهدف إلى الاحضاظ بنسبة أكبر من الطلبة والطالبات، المرونة في التعامل مع احتياجات الطلبة الشخصية، تطوير مكتب التوجيه والإرشاد الطلابي والعمل على تتبع الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة.

دراسة لاسابيلي وجوميز (٢٠٠٨م)

Lasabilli & Gomez بعنوان: ولماذا يتسرب طلبة التعليم العالي؟ الحقائق من أسبانيا. وقد هدف الدراسة إلى التعرف على مسببات تسرب الطلبة من التعليم العالي. تكون عيتمع الدراسة من ٧٠٠ طالب وطالبة تم اتحاقهم ببرامج دراسية مختلفة بإحدى جامعات دولة أسبانيا، حيث تم تبصهم لمدة زمنية ٨ سنوات انتهت في عام ٢٠٠٤، وبعد المعالجة الإحصائية

هدفت الدراسة للتعرف على العوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على تسرب الطلاب من جامعة كوستاتز بالمثنية. توصلت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية المرتبطة بالاضغوطات والمقدرة لا تؤثر كثيرا على التسرب؛ في حين حددت الدراسة عوامل شخصية أخرى، أهمها عدم الجهد والاجتهاد في المواد بشكل عام وعدم اختيار التخصص المناسب لدرجة الطالب بشكل خاص وهما أكثر العوامل تأثيرا على الانسحاب. كما حددت الدراسة عوامل مؤسسية مرتبطة بأساليب التدريس ومستوى أداء وشخصية أعضاء هيئة التدريس.

دراسة بارك وتشوي (Park & Choi ٢٠٠٩)

عنوان: «العوامل المؤثرة على قرار الطلاب الكبار في التسرب أو الاستمرار في التعليم الإلكتروني». هدفت الدراسة إلى التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الطلبة المستمرين والتسربين من برامج التعليم المستمر الإلكتروني من حيث: لخواصات الشخصية (العمر، الجنس، مستوى التعليم السابق)، العوامل الخارجية (الدهم الأسري والمؤسسي)، والعوامل الداخلية (الرضا والحماس لدى الطالب) وتأثيرها على تسربهم من الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشملت ١٤٧ متسرب من البرنامج. وقد وجدت الدراسة اختلافا ذا دلالة إحصائية في العوامل الداخلية والخارجية بين المتسربين والمستمرين بالدراسة، كما حددت أن أكثر العوامل المؤثرة في

الشخصية للطالب مع متطلبات البرنامج الذي تم الالتحاق به، اختيار التخصص المناسب الذي يدهم احتياجات الطالب المهنية.

دراسة هاريسون (Harrison ٢٠٠٩م)

عنوان: «مدى تأثير التجارب السلبية، والشعور بعدم الرضا والارتباط على تسرب طلاب السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس». اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على المقابلات الباتفية لعينة من الطلاب المتسربين على السنة الأولى بعد التحاقهم بالجامعة والبالغ عددهم (١٥١) وذلك في عام ١٩٩٢م. ركزت الدراسة في تحليل التجارب السلبية خلال تواجدهم بالجامعة والمؤدية لتسربهم. وقد أظهرت الدراسة أن التجارب السلبية للطلاب نتيجة للتفاعل بين الظروف الشخصية للطالب والبيئة المؤسسية بالجامعة مما يؤثر مباشرة على مواصلةهم للدراسة؛ وكان ذلك مرتبطا بالاختيار الغير مناسب للتخصص والمواد، العلاقات الاجتماعية الغير جيدة، عدم وجود الدعم المادي الكافي والذي عرفه الباحث بأنه للمساعدات المالية والمنح المالية وعمل الطلاب إلى جانب الدراسة، شعور الطلاب بعدم اهتمام الجامعة بشؤونهم مما وقد لديهم شعورا بعدم الانتماء وبالتالي أدى إلى شعورهم بعدم الرضا مما أثر على تحصيلهم العلمي.

دراسة جيسورج (George ٢٠٠٩)

والعوامل الشخصية والمؤسسية المؤثرة على التسرب من التعليم العالي؛ دراسة تحليلية على جامعة كوستاتز.

والذي بلغ عددهم (٦٦٥) في التخصصات العلمية و(٦٧١) في التخصصات الأدبية. أظهرت الدراسة نتائج تشير لعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوامل ما قبل الالتحاق وبين بقاء الطلبة بالدراسة ؛ في حين وجدت الدراسة أن المعدل التراكمي وقرارات الانسحاب من المقررات مؤثران وذلك فيما يخص عوامل ما بعد الالتحاق. كما حدد الطلاب المستمرين بالدراسة أن الأستاذ الجامعي هو المؤثر المباشر على مواصلة الدراسة وتم تصنيفه كأهم عامل مؤسسي مرتبط بنجاحهم، يلي ذلك الدعم الأسري كأهم عامل شخصي، بالإضافة لتوفر الدعم المادي وللواصلات.

دراسة أراكوي ورولدان وسالجرير (٢٠٠٩)
Araque, Roldan & Salguero بعنوان: والعوامل المؤثرة على نسب التسرب الجامعي. هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة على تسرب الطلاب من مختلف التخصصات الهندسية والعلوم الإنسانية والاقتصادية في جامعة جرانادو الواقعة في جنوب إسبانيا. أشارت الدراسة إلى أن هناك عوامل عدة تؤثر في الطلاب وتدفعهم إلى التسرب: معرفة الطلاب بالأنظمة واللوائح المنظمة لشؤونهم، وجود الحماس والجدية في الدراسة، التوقعات السلبية وعدم ضمان المستقبل في الحصول على الوظيفة، مستوى تعليم الأم والأب، الجدية بالدراسة، المرونة في الأنظمة الإدارية، ونظم الامتحانات. وقد سلّمت الدراسة عددا من

تسرب الطلاب كانت متعلقة بتشجيع ومساندة الأسرة والمؤسسة ؛ في حين أنها لم تجد اختلافا في المواصفات الشخصية بين المجموعتين. وقد أوصت الدراسة أن يتم خفض نسبة المتسربين من خلال توجيه أعضاء هيئة التدريس ومصممي البرامج الدراسية لتحديث البرامج المقدمة والبحث عن طرق لجعل المواد أكثر ارتباطا مع بعضها ومع سوق العمل، كما أوصت بإنشاء مركز طلابي للطلبة الكبار يقدم خدمات إرشادية إلكترونية تستقبل وتجييب على جميع استفساراتهم المختلفة.

دراسة فيمستشباش (١٩٩٠) Flechbach بعنوان: والإصرار لدى الطلبة الملتحقين بنظام الدوام الكامل في كلية إلينوي المركزية. هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المؤدية لإصرار بقاء الطلبة بالدراسة وعدم تسربهم وتم تصنيفها إلى عوامل ما قبل الالتحاق بالكلية (العمر، الجنس، الصف، نتائج امتحان الاستعداد المدرسي SAT، تصنيف الثانوية العامة، الأهداف الدراسية التي حددتها الطالب قبل الالتحاق بالدراسة)، عوامل ما بعد الالتحاق بالكلية (أخذت من السجل الأكاديمي للطلاب). كما قامت الدراسة بتصميم استبانة هادفة للطلاب الغير متسربين للتعرف على عوامل أخرى للنجاح وإصرار بقائهم. وقد أجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (٧٥) طالبا من التخصصات العلمية و(٧٥) طالبا من التخصصات الأدبية وتم اختيارها عشوائيا من إجمالي الطلبة الملتحقين بالكلية في عام ١٩٨٧ بنظام الدوام الكامل

والأبحاث التي أجريت في موضوع الدراسة، فإنه يمكن استخلاص ما يأتي:

- الاهتمام بموضوع التسرب بشكل مباشر وغير مباشر على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- فقد أجريت دراسات عمالة هن مصيات التسرب من المؤسسات التعليمية في دول مختلفة بالعالم العربي والغربي، إلا أنه بشكل عام كانت الدراسات العربية شحيحة في مجال التسرب مقارنة بالدراسات الأجنبية.
- كثير من الدراسات العربية لم تكن ذات صلة مباشرة بموضوع التسرب وإنما مرتبطة بها من خلال موضوعي التهور التربوي في التعليم الجامعي، وتدني مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة في الجامعات.
- تقل الدراسات التي أجريت في موضوع تسرب الطالبات المتسبات، ولم نجد الباحثة سوى دراسة واحدة على مستوى الجامعات المحلية أو الإقليمية أو العالمية - على حد علمها - تتصل بموضوع تسرب الطلبة المسجلين بنظام الانتساب من الكليات أو الجامعات بشكل مباشر. قد يكون السبب عدم وجود هذا النظام التنريسي في الجامعات الأجنبية، وقلة عدد الطلاب الملتحقين بنظام الانتساب مقارنة بالانتظام في جامعات المملكة أو الدول العربية.
- معظم الدراسات لم تحدد حجم المشكلة وكثير منها ركزت على بعض العوامل المؤدية للمشكلة وتجاهلت عوامل أخرى. وتختلف هذه الدراسة في كونها الأولى التي تحدد حجم المشكلة وتحسب نسبة

المقترحات، منها أن تجهد اللجان المتخصصة التابعة لمركز الإرشاد الطلابي لداسة مواصفات الطلبة المتوقع تسربهم ومتابعة معدلاتهم ومشكلاتهم الدراسية ومحاولة إيجاد الحلول قبل حدوث التسرب.

دواصة بهنكورت وآخرون (٢٠٠٨)
Bethencourt & others عنوان: «العوامل النفسية والتعليمية المؤثرة على التسرب الجامعي». هدفت الدراسة لمعرفة مصيات التسرب الجامعي من وجهة نظر الطلاب. وتم تصميم استبانة تتضمن مجموعة عوامل متعلقة بالآتي: استراتيجيات وأنشطة الدراسة، العوامل النفسية، مواصفات المناهج الدراسية، مواصفات الأستاذ الجامعي. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية بعد جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات هاتفية لعدد (٥٥٨) طالب متسرب: جميع العوامل التي حددتها الدراسة ترتبط بجمعة أو منفردة بالتسرب الجامعي بشكل عام، وبالتحديد فإن العوامل المتعلقة بنفسية الطالب لها التأثير الأكبر على تسرب الطلاب من حيث الرغبة في الدراسة والحماس والروح الإيجابية والأسل في المستقبل وضمان الوظيفة والسعادة الشخصية، كما تم تحديد مؤثرات شخصية أخرى منها: المعدل الدراسي للطلاب وعدد الساعات التي أكملها، ووضوح أهداف الدراسة لديه، وثقافة الطالب.

٤. التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات

• وجود رابط بين فعالية المؤسسات التعليمية وكفاءة العاملين بها وبين انخفاض ظاهرة الرسوب والتسرب.

• وجود معاناة لدى الطلاب من مشكلات متعددة ومتفاوتة في الحدة، وبالتالي لها تأثير متفاوت على مستوى الأداء الأكاديمي ومسيبات التسرب، وتأتي هذه الدراسة لتأخذ مكانها بين تلك الدراسات للعمل على حل المشكلات التي تواجه الطلاب المنتسبات بكلية الآداب بالدمام.

• اتفاق على أهمية دور الإرشاد الأكاديمي وارتباطه مباشرة مع قدرة الطالب أو الطالبة على التغلب على المشاكل التي قد تعيق الدراسة، ويؤدي النصيح الجيد للطلاب إلى خفض التسرب وأن هناك علاقة بين عدم وجود إرشاد أكاديمي فعال وتسرب الطلاب من الجامعات.

• اتفاق على أكثر العوامل التي تقف وراء تنامي مستوى الطلاب والطالبات الأكاديمي، سواء كانت عوامل ذاتية تتعلق بشخصية أو أسرة الطالب، عوامل تتعلق بأنظمة وسياسات الكلية، عوامل تتعلق بالأستاذ وطرق التدريس، عوامل تتعلق بالخطط والمناهج الدراسية، عوامل اقتصادية، وأخرى اجتماعية، إلا أنها اختلفت في ترتيب أهميتها باختلاف المرحلة الدراسية والمؤسسة التعليمية التي يلتحق بها الطالب أو الطالبة، ولكن بشكل عام أهم العوامل التعليمية كانت متعلقة بالأستاذ الجامعي والمراجع

التسرب للطالبات المنتسبات من كلية الآداب بالدمام، وكذلك تبحث عن مجمل العوامل المسببة تسرب الطالبات المنتسبات من كليات البنات في المملكة بعد تطبيق نظام الانتساب الموسع وذلك من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس.

• تنوعت وتعددت بعض الأهداف التي أجريت من أجلها الدراسات السابقة إلا أنها اشتركت في هدف دراسة مسببات تنامي الأداء الأكاديمي للطلاب وتحديد المشاكل التي تواجههم والمؤدية إلى ظهور مشكلات مثل ظاهرة التسرب، والرسوب، والتحويل من تخصص لآخر، وغيرها من ظواهر متعلقة بالهدر التربوي الجامعي.

• معظم الدراسات درست العوامل المؤدية للتسرب والرسوب وقدمت توصيات تحد من هذه الظاهرة، إلا أنها لم تقدم رؤية متكاملة لعلاجها. كما أن الباحثة لم تجد ما يمدد على تفعيل تلك التوصيات وتقييمها للتأكد من أحد من ظاهرة التسرب.

• انتهجت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والتوصل لتأكيدها. توصلت الدراسات السابقة لعدد من النتائج أهمها:

• الاتفاق على خطورة ظاهرة الهدر التربوي بوجه عام والتسرب بوجه خاص واعتبارها في غاية الخطورة لاسيما وأن جميع الجامعات تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدرية واللازمة لتنمية وتطوير الدور.

٧. مجتمع الدراسة وهيئتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديمية بكلية الآداب للبنات بالعلم حيث بلغ العدد الإجمالي (١٧٥) عضو هيئة تدريس (التقرير السنوي لكلية الآداب للبنات بالعلم لعام ١٤٢٩هـ). هذا وقد تكون مجتمع الدراسة من عينة من الطالبات للنتسبات إلا أنه بسبب كبر حجم عدهن تم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية لاختيار أعداد الطالبات المنتسبات بكلية باختلاف المستوى الأكاديمي، وذلك وفقاً للمعادلة المذكورة في عدة دراسات سابقة أوضحت أنه في حالة ما يكون حجم المجتمع كبيراً فإنه يمكن تحديد حجم العينة (٣٨٤) عند مستوى ثقة ٩٥٪ وبدرجة معيارية ١,٩٦ درجة وانحراف معياري ٣٠٪ وخطأ معياري للعينة ٣٪ (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (إبراهيم، ٢٠٠٧)، (Tull، 1993). وجميع بيانات أكثر دقة وشمولاً فقد اختارت الباحثة ٤٥٠ طالبة متسبة.

$$n = (z^2 \cdot e) / (e^2 + z^2) = (1.96^2 \cdot 0.30) / (0.03^2 + 1.96^2) = 384$$

١: حجم العينة، ٢: الانحراف المعياري للعينة، ٣: الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة معين، ٤: حجم الخطأ المعياري المقبول للعينة
قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد الدراسة وهيئتها، وبوضع الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للمشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعاً لتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة العملية، عدد سنوات الخبرة. وبوضع جدول رقم (٤)

العلمية من حيث توفرها ومناسبتها من حيث إعادتهم لسوق العمل المستقبلي. أما بالنسبة للعوامل الإدارية فكان عدم التزام الطالبات بتخصصهن لا يتناسب مع رغباتهم أو مع متطلبات سوق العمل.

• وجود عوامل تسرب مترتبة على عوامل أخرى، مما يدل على وجود تفاعل بين العوامل للمؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي وعلى تسرب الطالبات.

٩. منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة نوع وطبيعة الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع بيانات الدراسة وقياس صحتها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات الإحصائية.

٩. منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث إن هذا المنهج يعد أنسب للمنهج لهذه الدراسة التي تهدف إلى وصف وتحليل الواقع لمشكلة التسرب وأهم العوامل المؤدية لارتفاع ظاهرة التسرب للمنتسبات بكلية الآداب بجامعة الملك فيصل. حيث ذكر (هيئات، ٢٠٠٤م) أن المنهج الوصفي التحليلي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حدث ما بقصد التعرف على الظاهرة التي تدرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية.

و١٧,٣٪ لديهم خبرة أقل من ١٥ سنة وحتى ١٠ سنوات و١٥٪ لديهم خبرة أقل من ١٠ سنوات و١٤,٣٪ لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات.

الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لتوزيع خصائص أفراد الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) تبعاً لسطح القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة، سنوات الخبرة.

أعضاء هيئة التدريس		
القسم	التكرار	النسبة المئوية (%)
الدراسات الإسلامية	٢٩	٢١,٨
اللغة العربية	٣٠	٢٢,٦
اللغة الإنجليزية	٣٣	٢٤,٨
التاريخ	٢٦	١٩,٥
الجغرافيا	١٥	١١,٣
المجموع	١٢٣	١٠٠
الدرجة العلمية		
أستاذ	١١	٨,٣
أستاذ مشارك	١٧	٩
أستاذ مساعد	٦٥	٤٨,٩
محاضر	٢٦	١٩,٥
معيد	١٧	١٢,٨
الوظيفة		
عضو هيئة تدريس وعضو في مجلس الكلية	١٩	١٤,٣
عضو هيئة تدريس ومكلفة بإعمال إدارية لعدم التشييد	٢٥	١٨,٨
عضو تدريس فقط	٨٥	٦٣,٩
عدد سنوات الخبرة		
أقل من ٥ سنوات	١٩	١٤,٣
٥ سنوات - أقل من ١٠	٢٠	١٥
١٠ سنوات - أقل من ١٥	٢٣	١٧,٣
١٥ - أقل من ٢٠	٣٠	٢٢,٦
أكثر من ٢٠	٢٩	٢٣,٣

التكرارات والنسب المئوية لعينة الطالبات موزعة تبعاً لمتغير القسم، الفرق، المعدل بالثانوية العامة. شملت الاستبيانات التي تم الاعتماد عليها كمصدر للبيانات (١٣٣) بنسبة ٧٥٪ من أعضاء هيئة التدريس و(٣٦٠) بنسبة ٨٠٪ من هيئة الطالبات المختارة للدراسة، وتمثل نسبة ما تم الحصول عليه من استبيانات نسبة مقبولة للدراسات التربوية.

يتضح من جدول رقم (٣) أن نسبة مشاركة الأقسام الأكاديمية كانت مقاربة ٢٤,٨٪ من قسم اللغة الإنجليزية، ٢٢,٦٪ من قسم اللغة العربية، ٢١,٨٪ من قسم الدراسات الإسلامية، ١٩,٥٪ من قسم التاريخ، و١١,٣٪ من قسم الجغرافيا. كما يتضح من الجدول رقم (٣) أن الدرجة العلمية لمعظم أفراد الدراسة ونسبة ٤٨,٩٪ أستاذ مساعد و١٩,٥٪ بدرجة محاضر و١٢,٨٪ بدرجة معيد و٩٪ بمرتبة أستاذ مشارك و٨,٣٪ من أفراد الدراسة بدرجة أستاذ.

كما يوضح الجدول أن ٦٣,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس المشاركين بالدراسة غير مكلفين بأي عمل إداري يُقصد بالانتساب ١٨,٨٪ من أعضاء هيئة التدريس مكلفون بمهام إدارية تُخدم المتطلبات و١٤,٣٪ من أعضاء هيئة التدريس يمثلون الإدارة العليا للكلية. كما يتضح أيضاً أن معظم المشاركين وينسب ٢٩,٣٪ لديهم خبرة في العمل ٢٠ سنة فأكثر، في حين ٢٢,٦٪ من أفراد الدراسة لديهم خبرة في العمل تتراوح بين أقل من ٢٠ سنة وحتى ١٥ سنة

٣. أداة الدراسة:

- قلعت الباحثة بإعداد أداة الدراسة والتحقق من الصدق والثبات على النحو الآتي:
- مراجعة الدراسات والأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.
 - وضع استبانة أولية تحتوي المحاور الرئيسية وقرارات الدراسة.
 - تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من جامعة الملك سعود بالرياض وجامعة الملك فيصل بالدمام والأحساء، وفي ضوء آرائهم تم تعديل الأداة فيما يتعلق بمدى ملاءمة الأسئلة وشمولها لأهداف ومستويات الدراسة وتم استبعاد العبارات التي حصلت على أقل من ٨٥٪ من موافقة المحكمين على صلاحيتها.
 - تم التأكد من الثبات الخارجي للاستبانة من خلال إعادة تطبيقها على (١٥) طالبة منتسبة و(١٥) أعضاء هيئة تدريس من كلية الآداب للبنات بالدمام وبعد مرور (٣٠) يوماً على التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل كرونباخ ألفا فبلغ (٠,٧٩)، وبعد هذا المقدار دالا على الثبات.

- تم التأكد من الاتساق الداخلي لمبارات الاستبانة من طريق حساب معامل الارتباط كرونباخ ألفا لعينة مكونة من ٥٠ فرداً من أعضاء هيئة التدريس وبين الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات جميعها

ويوضح جدول رقم (٤) أن أغلب مشاركات الطالبات كان من قسم الدراسات الإسلامية ٤١,٩٪، ثم اللغة العربية ٢٩,٢٪، ثم التاريخ ٢٣,٦٪ وأقل المشاركات كان من الأقسام التي تم إغلاق الالتحاق بها عام ١٤٢٦ هـ بنسبة ٤,٧٪ من الجغرافيا و٠,٦٪ من اللغة الإنجليزية. كما يتضح مشاركة ٢١,٩٪ من الفرقة الأولى، ٤١,٧٪ من الفرقة الثانية، ١٣,٩٪ من الفرقة الثالثة، و١٨,٦٪ من الفرقة الرابعة، ومعامل التثوية لأغلب المشاركات يتراوح بين ٧٠ - ٨٠٪ ونسبة ٤٩,٢٪.

جدول رقم (٤). المحركات والنسب المئوية لتوزيع محصل جمع الدراسة (الطالبات) تبعاً لغير القسم المعنى الدراسي، معدل التثوية العامة.

الطالبات		
القسم	التكرار	النسبة المئوية (ك)
الدراسات الإسلامية	١٥١	٤١,٩
اللغة العربية	١٥٥	٢٩,٢
اللغة الإنجليزية	٧	٠,٦
التاريخ	٨٥	٢٣,٦
الجغرافيا	١٧	٤,٧
المجموع	٣٦٠	١٠٠
الفرقة		
الفرقة الأولى	٧٩	٢١,٩
الفرقة الثانية	١٥٠	٤١,٧
الفرقة الثالثة	٥٠	١٣,٩
الفرقة الرابعة	٦٧	١٨,٦
المعدل والتثوية العامة		
١٠٠ - ٩٠ فأكثر	٢٧	٧,٥
أقل من ٩٠ - ٨٠٪	١٢٣	٣٤,٢
أقل من ٨٠ - ٧٠٪	١٧٧	٤٩,٢
أقل من ٧٠٪	١٧	٤,٧

والطالبات. وقد تم تقسيم هذا الجزء إلى خمسة أبعاد هي: العوامل المتعلقة بشخصية وأسرة الطالبة: تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلقة بإدارة الكلية: تضمنت (١٣) فقرة، العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس: تضمنت (١١) فقرة، العوامل المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي: تضمنت (٧) فقرات، العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية: تضمنت (١٠) فقرات.

• الجزء الثالث: يتضمن سؤالاً مفتوحاً لاستطلاع مآراء مجتمع الدراسة حول المجالات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظام الانتساب الموسع بكلية الآداب ولم يتم ذكرها في الفقرات السابقة.

وللإجابة على فقرات الاستبانة طلب من مجتمع الدراسة تحديد درجة موافقتهم على العبارات التي تمثل كل محور من محاور الدراسة وفق تدرج رياضي (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، غير موافق).

٤. الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الاستبانة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية الكمية: التكرار، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية للإجابة على سؤال الدراسة الأول، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، الاختبار (ت) لميئين مستقلين ومن ثم اختبار ليفين للتجانس للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

أكبر من (٠.٠٥) فهي موجبة ودالة إحصائياً حيث تمتد قيمها من ٠.٨٠ وحتى ٠.٩٠. وحيث إنه كلما ارتفعت قيمة هذا المعامل دل على ثبات أكبر لأداة القياس فيمكن القول إن (استبانة العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كليات البنات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات - دراسة حالة على كلية الآداب بالدمام -) تتمتع بصدق وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقها لأغراض الدراسة الحالية.

جدول رقم (٥). معاملات ثبات أبعاد الدراسة ودلائلها الإحصائية.

أبعاد الدراسة	معاملات الثبات
الشخصي/الأسري	٠.٨٠٥
الإنشائي	٠.٨١٨
عضو هيئة التدريس	٠.٨٤٩
الإرشاد الأكاديمي	٠.٨١٢
المناهج الدراسية	٠.٩

هذا وقد احتوت استبانة الدراسة على ثلاثة

أجزاء هي:

• الجزء الأول: يتضمن بيانات عن أفراد الدراسة وفقاً لتغير القسم، الدرجة العلمية، الوظيفة العملية، وعدد سنوات الخبرة فيما يخص عضو هيئة التدريس، ومتغير القسم والفئة ومعامل الثباتية العامة فيما يخص الطالبة

• الجزء الثاني: يتضمن ٥٢ فقرة تمثل العوامل المؤدية إلى تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالدمام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

التدريس والطالبات؟.

للإجابة على سؤال الدراسة الأول قامت الباحثة بإعداد التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ومن ثم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل فقرة ترتيباً تنازلياً من المتوسط الأعلى إلى المتوسط الأدنى. وتم عرض استجابات أفراد الدراسة مقسمة حسب مجموعة أعضاء هيئة التدريس ومجموعة الطالبات.

مجموعة أعضاء هيئة التدريس:

١. تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات في كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أعضاء هيئة التدريس موافقون على جميع العوامل المتعلقة بشخصية الطالبة بمتوسطات أعلى من العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة. حيث كان هناك فقرتان درجة الموافقة عليهما كبيرة وهما: عدم المذاكرة بجدية بمتوسط حسابي ٣,٤٤، والتحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط حسابي ٣,٢٩. كما يشير الجدول إلى موافقة أعضاء هيئة التدريس على ٤ فقرات بدرجة متوسطة وهم: عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج، مخوف الطالبة من الرسوب في الامتحان (٣,١٩ - ٣,٥٣). هذا ويشير الجدول أيضاً إلى موافقة

ومعاملات الارتباط واختبار تحليل التباين الأحادي (one - way ANOVA) (ف) ومن ثم اختبار شيفيه للإجابة على سؤال الدراسة الثالث (جودة ٢٠٠٨). حيث تم إعطاء الإجابة «موافق» بدرجة كبيرة أربع درجات، والإجابة «موافق» بدرجة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة «موافق» بدرجة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة «غير موافق» بدرجة واحدة فقط. وقد تم حساب المدى لمعرفة طول كل فئة من الفئات الأربع للمقياس، والجدول رقم (٦) يوضح المقياس المستخدم وفقاً لإجابات أفراد الدراسة والأوزان الكمية المقابلة لها ومعايير الحكم على درجة الموافقة.

جدول رقم (٦). المعيار الذي اعتمدت عليه الباحثة لمعرفة آراء الاستجابات في العبارات الواردة في الاستبانة.

المرتب الحسابي	على الموافقة
٤ - ٣,٢٦	موافق بدرجة كبيرة
٣,٢٥ - ٢,٥١	موافق بدرجة متوسطة
٢,٥ - ١,٧٦	موافق بدرجة متدنية
١ - ١,٧٥	غير موافق

وابتداءً: نتائج الدراسة وتفسيرها

تناولت الدراسة خمسة أسئلة وفيما يلي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها تبعا لأسملة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المؤدية إلى ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب للبنات بالنعام من وجهة نظر أعضاء هيئة

ضعيفة لبعض الفقرات وهي: ضعف الوعي لدى الأسرة بأهمية التعليم، تعدد مشكلات الأسرة، ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة، عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة، عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبة مراجعتها الكلية، ضعف المستوى العلمي لأفراد أسرة الطالبة، كبر حجم أفراد أسرة الطالبة (١٩٩-٢٤٧).

جدول رقم (٧). الفكرات والنسب الموزنة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة للوافقة على تأثر عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة على تسربها من الكلية.

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	مؤاخذ بدرجة كبيرة		مؤاخذ بدرجة متوسطة		مؤاخذ بدرجة ضعيفة		مؤاخذ		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
١ - عدم العناية بتعليم	٨٦	٦٤,٧	٣٠	٢٢,٦	٧	٥,٣	١٠	٧,٥	٣,٤٤	كبيرة
٢ - التعلق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها	٧٤	٥٥,٦	٣٦	٢٧,١	١٠	٧,٥	١٣	٩,٨	٢,٢٩	كبيرة
٣ - عدم مواصلة الطالبة دروسها الجامعية حسب نظام النظام	٥٠	٣٧,٦	٦٤	٤٨,٥	١٤	١٠,٥	٥	٣,٨	٣,١٩	متوسطة
٤ - الشعور بعدم صحت الوظيفة بعد التخرج من الكلية	٤٢	٣١,٦	٤٣	٣٢,٣	٢٨	٢١,١	٢٠	١٥	٢,٨٠	متوسطة
٥ - الخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات	٣٨	٢٢,٦	٤٢	٣١,٦	٣٨	٢٨,٦	١٥	١١,٣	٢,٧٧	متوسطة
٦ - ضعف الوعي لدى أسرة الطالبة بأهمية التعليم	٢٩	٢١,٨	٣٧	٢٧,٨	٤٣	٣٢,٣	٢٤	١٨	٢,٥٣	متوسطة
٧ - وجود تضارب بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٣٣	١٧,٣	٤٠	٣٠,١	٤٧	٣٥,٣	٢٣	١٧,٣	٢,٤٧	ضعيفة
٨ - تعدد مشكلات أسرة الطالبة	١٧	١٢,٨	٥٧	٤٢,٦	٥٨	٤٣,٦	١٥	١١,٣	٢,٤٦	ضعيفة
٩ - ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة الطالبة	١٤	١٠,٥	٣٧	٢٧,٨	٤٣	٣٢,٣	٣٦	٢٧,١	٢,٣٧	ضعيفة
١٠ - عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة	١٣	٩,٨	٤٥	٣٣,٨	٤٠	٣٠,١	٣٥	٢٦,٢	٢,٢٧	ضعيفة
١١ - عدم توفر المواصلات للطالبة عند رغبة مراجعتها الكلية	١٩	١٤,٣	٣٧	٢٧,٨	٣٢	٢٤,١	٤٥	٣٣,٨	٢,٢٣	ضعيفة
١٢ - ضعف لتسرى الجنس لأفراد أسرة الطالبة	١١	٨,٣	٤٢	٣١,٦	٤٠	٣٠,١	٢٩	٢١,٩	٢,١٩	ضعيفة
١٣ - كبر حجم أفراد أسرة الطالبة	٩	٦,٨	٣٦	٢٧,٣	٤٢	٣١,٦	٥٠	٣٧,٦	١,٩٩	ضعيفة

عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية،
تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات
الطالبات للمتسبات، عدم وجود انسجام بين مستوى
الطالبات العلمي ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية،
وجميعها بمتوسط حسابي امتد من (٣,٢٦ - ٣,٥٩).
بينما كانت استجابتهن للعوامل (٦ - ١٢) في تأثيرها
للتسرب بدرجة متوسطة امتد من (٢,٥٦ - ٢,٩٩)، في
حين أنهن لم يملن إلى تأثير عامل ضعف مؤهلات
وعبرات الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات
الطالبات.

٢. تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة
تسرب الطالبات المتسبات من كلية الآداب من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير الجدول رقم (٨) إلى استجابات أعضاء
هيئة التدريس بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري
على تسرب الطالبات للمتسبات من الكلية، ومنه
يتضح أن أغلب العوامل حصلت على موافقات
بدرجة كبيرة؛ عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية
المناسبة لسوق العمل، عدم تناسب أعداد الطالبات
المقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية،

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية

عوامل البعد الإداري	عوامل بدرجة كبيرة		عوامل بدرجة متوسطة		عوامل بدرجة ضعيفة		غير موافق		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن		
١ - عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية بالتناسب لسوق العمل	٩٤	٧٠,٧	٣٧	٢٠,٣	٨	٦	٤	٣	٣,٥٩	كبيرة
٢ - عدم تناسب أعداد الطالبات بالمقبولات بالكلية مع إمكانيات الكلية البشرية والمادية.	٩٢	٦٩,٢	٣٣	١٧,٣	١٥	١١,٣	٣	٢,٣	٣,٥٣	كبيرة
٣ - عدم معرفة الطالبات بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	٥٢	٣٩,١	٤٦	٤٣,٦	٢١	١٥,٨	١٣	٩,٨	٣,٢٧	كبيرة
٤ - تواضع أعداد الموظفات الإداريات لواجهة حاجات الطالبات للمتسبات	٦١	٤٤,٩	٣٢	٢٤,١	١٩	١٤,٣	١٨	١٣,٥	٣,٢٧	كبيرة
٥ - لا يوجد انسجام بين مستوى الطالبات العلمي، ومتطلبات البرامج التعليمية بالكلية	٦٤	٤٨,١	٤٧	٣٥,٣	١٥	١١,٣	٧	٥,٣	٣,٢٦	كبيرة
٦ - تباطؤ الرد على استفسارات الطالبات للتسبات عبر شبكة (الإنترنت)	٤٧	٣٥,٣	٤٦	٣٤,٦	٣٠	٢٢,٦	٩	٦,٨	٢,٩٩	متوسطة
٧ - عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للتسبات للمتسبات	٤١	٣٠,٨	٤٢	٣١,٦	٣٨	٢٥,٦	١٦	١٢	٢,٨١	متوسطة
٨ - لا تحسن أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات للتسبات	٣٦	٢٧,١	٤٣	٣٢,٣	٣٥	٢٦,٣	١٩	١٤,٢	٢,٧٢	متوسطة

تابع جدول رقم (٨).

عوامل الجهد الإداري	مؤلف بدرجة كبيرة		مؤلف بدرجة متوسطة		مؤلف بدرجة ضعيفة		غير مؤلف		المؤلف الحسابي	درجة الموافقة
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
٩ - قدرة تشييرات الكلية بالكلية على توعية موظفات الإدارات العاملين معها	٤١	٣٠,٨	٣٦	٢٣,٢	٣٤	٢٥,٦	٢٦	١٩,٥	٢٦٦	متوسطة
١٠ - عدم توفر دليل بالكلية يوضح لطلقات التسيير أسماء أعضاء هيئة التدريس والإدارة التي سيتصلون معهم	٤٤	٣٣,١	٢٩	٢١,٨	٢٩	٢١,٨	٣١	٢٣,٣	٢٦٥	متوسطة
١١ - عدم إدراك الموظفات الإدارات مسؤولياتهم تجاه الطلبة المتدربين	٣٠	٢٢,٦	٣٩	٢٩,٣	٤٠	٣٠,١	٢٤	١٨	٢٥٦	متوسطة
١٢ - عدم المعرفة في تعيين أئمة الكلية	٣٥	٢٦,٣	٢٤	٢٥,٦	٣٠	٢٢,٦	٣١	٢٣,٣	٢٥٦	متوسطة
١٣ - ضعف مؤاملات وخبرات الموظفات الإدارات تجاهية حديث الطالقات للتسيير	٢٢	١٦,٥	٣٧	٢٧,٨	٤٥	٣٣,٨	٢٩	٢١,٨	٢٢٩	ضعيفة

بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، ويليه مباشرة عدم تقديم الكلية حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية لخدمة المتدربين بمتوسط حسابي (٣,٢٣)، ثم عدم كفاية المحاضرات لشرح محتويات المقررات الدراسية بمتوسط حسابي (٢,٨٧).

كما يوضح جدول رقم (٩) أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس في باقي العوامل المتعلقة بمتوسط هيئة التدريس كمسبب في تسرب الطالقات المتدربين من الكلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٩٧) و(٢,٤٧).

٣. تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالقات المتدربين من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير الجدول رقم (٩) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس بالكلية على تسرب الطالقات للمتدربين، ومنه يتضح أن العامل الوحيد الذي حاز على موافقة بدرجة كبيرة كان كثرة أعداد الطالقات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالقات من خبرات الأستاذ

جدول رقم (٩). التكرارات والنسب المئوية والموسطات الحسابية لأصناف أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد عضو هيئة التدريس على تسرب الطالقات من الكلية.

عوامل بعد عضو هيئة التدريس	مؤلف بدرجة كبيرة		مؤلف بدرجة متوسطة		مؤلف بدرجة ضعيفة		غير مؤلف		المؤلف الحسابي	درجة الموافقة
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
١ - كثرة أعداد الطالقات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استفادة الطالقات من خبرات الأستاذ	٩٠	٢٧,٢	١٦	١٦	١٠	٧,٥	١٣	٩,٨	٣٩٠	كبيرة

تابع جدول رقم (٩).

عوامل بعد حضور هيئة التدريس	عوامل بدورة كثرة		عوامل بدورة متوسطة		عوامل بدورة ضعيفة		في عوامل		للموسم الحسابي	درجة الموافقة
	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪		
٢ - عدم تقديم الكلية سائر مهنة لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية	٧٩	٥٩.٤	٢٦	١٥.٨	١٥	١١.٣	١٧	١٢.٨	٣٢٣	متوسطة
٣ - عدم كفاية الممارسات للشرح عنصريات نظريات الدراسة	٥٤	٤٠.٦	٢٤	٢٥.٦	١٧	١٢.٨	٢٧	٢٠.٢	٢.٨٧	متوسطة
٤ - عدم تقبل بعض أعضاء هيئة التدريس لنظم الدراسة بالانتماء	٣١	٢٣.٢	٣٩	٢٩.٢	٢٤	١٨	٣٩	٢٩.٢	٧.٤٧	ضعيفة
٥ - صعوبة تواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس للإجابة على تساؤلاتهن العلمية	٢٥	١٨.٨	٤٨	٣٦.١	٢٢	١٦.٥	٣٨	٢٣.٦	٢.٤٥	ضعيفة
٦ - قلة التواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع المرشدين الأكاديمي للانتماء	٣٣	٢٤.٨	٢٩	٢١.٨	٣٦	٢٧.١	٢٥	٢٦.٢	٢.٤٥	ضعيفة
٧ - عدم استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس لطرائق الدراسة المختلفة.	٢٦	١٩.٥	٣٧	٢٧	٢٦	١٩.٥	٤٣	٢٢.٢	٢.٤١	ضعيفة
٨ - عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية المحددة	١٩	١٤.٣	٣٣	٢٤.٨	٤٦	٣٤.٦	٣٥	٢٦.٢	٢.٢٧	ضعيفة
٩ - صعوبة أسئلة الامتحانات والمسابقات	١٥	١١.٣	٢٩	٢١.٨	٣٤	٢٥.٦	٥٥	٤١.٤	٣.٠٣	ضعيفة
١٠ - عدم حفاقة بعض أعضاء هيئة التدريس عند معاملتهم مع الطالبات	٢٠	١٥	٢٥	١٥	٣٥	٢٦.٢	٥٨	٤٣.٦	٦.٠١	ضعيفة
١١ - عدم جدية بعض أعضاء هيئة التدريس أكاديمية واجهتهم للمهنة	١٥	١١.٣	٣٣	٢٤.٨	٢٨	٢٨.٦	٥٧	٤٢.٩	١.١٧	ضعيفة

٤. تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على

ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير جدول رقم (١٠) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي تجاه ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه

يتضح أن مواقفهم كانت متوسطة في العوامل الآتية: عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشدين الأكاديميين، عدم إرشاد الطالبات المنتسبات أكاديمياً فور انتهائهن بالكلية، عدم كفاية اللقاءات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢.٧٣ - ٣.١٧).

كما يوضح الجدول أدناه أن موافقة أعضاء هيئة التدريس على باقي عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي كانت

جدول رقم (١٠). التكرارات والنسب المئوية ونسبات الحساسية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	مؤلف		مؤلف		مؤلف		مؤلف		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	ف	ت	ف	ت	ف	ت	ف		
١ - عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد مرشحات الأكاديميات	٧٢	٥٤,١	٢٥	١٨,٨	٢٢	١٦,٥	١٤	١٠,٥	٣١٧	متوسطة
٢ - عدم إرشاد الطالبات للتخصصات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية	٦٠	٤٥,١	٣٠	٢٢,٦	٢٣	١٧,٣	٢٠	١٥	٢٩٨	متوسطة
٣ - لا تكفي المقاعد الإرشادية الحلقية، مع الطالبات ل توضيح أنظمة وأرقام الدراسة بالكلية	٤٨	٣٣,٨	٣٨	٢٨,٦	١٩	١٤,٣	٣١	٢٣,٣	٢٧٣	متوسطة
٤ - عدم عوامل المرشحات الأكاديميات مع خصوصية التدريس لتقليل الضغوطات التي تواجه الطالبات	٣٠	٢٢,٦	٢٧	٢٠,٣	٢٥	١٨,٨	٣١	٢٣,٣	٢٥٧	متوسطة
٥ - عدم إلمام المرشدة الأكاديمية بمسؤولياتها الإرشادية	٢٦	١٩,٥	٣١	٢٣,٣	٣٩	٢٩,٣	٣٧	٢٧,٨	٢٣٥	ضعيفة
٦ - عدم التزام المرشدة الأكاديمية بالساعات المكتبية المحددة لها لتقديم الطالبات	١٤	١١,٣	٢٥	١٨,٨	٣٩	٢٩,٣	٥٢	٣٩,١	٢٠٩	ضعيفة
٧ - نقصان المرشدة الأكاديمية للاهتمام بالطالبات	١٤	١٠,٥	٢٧	٢٠,٣	٣٦	٢٧,١	٥٥	٤١,٤	٢٠٠	ضعيفة

نظر الأعضاء كانت كالآتي: بعد المناهج الدراسية عن متطلبات سوق العمل بمتوسط (٣,١٥)، كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي بمعدل (٣,٠٦)، ويلها عدم مساهمة المناهج في تطوير مهارات البحث والاستقصاء للطالبة بمعدل (٢,٩٩)، ثم قدم المناهج المقدمة وتأخر إجراءات تطويرها بمتوسط (٢,٧٤). كما يتضح من الجدول التالي موافقة

٥. تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتخصصات من كلية الآداب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

ويشير جدول رقم (١١) إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير عوامل بعد المناهج الدراسية على تسرب الطالبات المتخصصات من الكلية، ومنه يتضح أن ترتيب أهمية تأثير تلك العوامل من وجهة

الأعضاء على باقي العوامل بدرجة ضعيفة تتراوح بين الحقة الدراسية في أسئلة الامتحانات بمتوسط (١.٦٧) (٢.٠٠ - ٢.٤٤)، في حين لم يوافق مجتمع الدراسة كأحد عوامل بعد النتائج الدراسية المؤثرة على ارتفاع على اعتبار عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات نسبة تسرب الطالبات المتسبات من الكلية.

جدول رقم (١٩): الفكرات والنسب المئوية والموسمات الحسية لامتصاصات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة المواقفة على تأثير عوامل بعد النتائج الدراسية على تسرب الطالبات من الكلية

عوامل بعد النتائج الدراسية	عوامل بدرجة كبيرة		عوامل بدرجة متوسطة		عوامل بدرجة ضعيفة		غير عوامل		المتوسط الحسابي	درجة المواقفة
	ن	س	ن	س	ن	س	ن	س		
١ - بعد للنتائج الدراسية عن متطلبات سوق العمل	٦٧	٥٠.٤	٣٥	٢٦.٣	١٥	١١.٣	١٦	١٢	٣١.٥	متوسطة
٢ - كثرة القرارات الدراسية التي تتوسمها الطالبة في الفصل الدراسي	٦٤	٤٨.١	٣٣	٢٤.٨	١٦	١٢	٢٠	١٥	٣٠.٦	متوسطة
٣ - لا تساهم المنهج في تطوير مهارات البحث والاقتصاد للطالب	٦٢	٤٤.٦	٢٥	١٨.٨	٢٩	٢١.٨	١٧	١٢.٨	٢٩.٩	متوسطة
٤ - قلم النتائج للكلية وتأثير إجراءات تطويرها	٤٤	٣٣.١	٣٤	٢٥.٦	٣١	٢٣.٣	٢٤	١٨	٢٧.٤	متوسطة
٥ - طول للنهج الدراسي وعدم ملاحظته مع الوقت لبعض (الفصل الدراسي)	٣٥	٢٦.٣	٣٠	٢٢.٦	٢٦	١٩.٥	٤٢	٣١.٦	٢٤.٤	ضعيفة
٦ - تأخر استلام الخطة الدراسية للمصنات	٧٢	١٦.٥	٣٣	٢٤.٨	٤٨	٣٦.١	٢٩	٢١.٨	٢٣.٦	ضعيفة
٧ - صعوبة التوصل للمراجع للذكورة بالخطة الدراسية	١٥	١١.٣	٢٩	٢١.٨	٣٥	٢٦.٣	٥٣	٣٩.٨	٢٧.٨	ضعيفة
٨ - تكرار النتائج الدراسية وما تحويه من مواضيع	١٦	١٢	٣٥	٢٦.٣	٢٥	١٨.٨	٥٧	٤٢.٩	٢٠.٨	ضعيفة
٩ - صعوبة المنهج الدراسي	١٦	١٢	٢٩	٢١.٨	٢٨	٢١.٦	٣٠	٢٥.١	٢٠.١	ضعيفة
١٠ - عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمحتويات الخطة الدراسية في أسئلة الامتحانات	٩	٦.٨	١٧	١٢.٨	٢٨	٢١.٦	٧٩	٥٩.٤	١.٦٧	مهم

من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

مجموعة الطالبات:

١. تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري
تشير بيانات جدول رقم (١٢) إلى استجابات الطالبات على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسبات

١. تأثير عوامل البعد الشخصي/الأسري
تشير بيانات جدول رقم (١٢) إلى استجابات الطالبات على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسبات

نظام الانتظام بمتوسط (٣,١٦)، التحاق الطالبة
بمخصص لا يتناسب مع رغبتها بمتوسط (٣,٠٨)،
عدم المذاكرة بجملة بمتوسط (٢,٩٥)، الشعور بعدم
ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية بمتوسط
(٢,٨١)، عدم توافر المواصلات للطالبة عند رغبتها
مراجعة الكلية بمتوسط (٢,٦٢). ولم تعمل الطالبات
أهمية كبيرة للعوامل (٧-١٣).

للطالبة على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسبات من
الكلية مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي، ومنه تتضح
مواقفتهم باختلاف درجاتهن على تلك العوامل،
فكانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة على عامل تخوف
الطالبة من الرسوب في الاختبارات بمتوسط (٢,٤١)،
في حين احتلت العوامل الآتية المراتب الأولى من وجهة
نظر الطالبات: عدم مواصلة الطالبة دراستها حسب

جدول رقم (١٢).
الفكرات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاسميات الطالبات نحو درجة الموافقة تجاه تساور عوامل البعد
الشخصي/الأسري للطالبة على تساور من الكلية.

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	مواقف بدرجة كبيرة		مواقف بدرجة متوسطة		مواقف بدرجة ضئيلة		مواقف غير موافقة		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن		
١ - تخوف الطالبة من الرسوب في الاختبارات	٦٤.٤	١٧.٨	٥٣	١٤.٧	٢٩	٣١	٣٣	٩.٢	٣.٤٢	كبيرة
٢ - عدم مواصلة الطالبة دراستها الجامعية حسب نظام الانتظام	٦١.٢	٥٩.٢	٥٢	١٤.٤	٢٦	٥.٨	٧٢	٢٠.٠	٣.١٦	متوسطة
٣ - اتساق الطالبة بمتخصص لا يتناسب مع رغبتها	١٩.٥	٧.٥٤	٦٩	١٦.٢	٢٦	٧.٢	٧٠	١٩.٤	٣.٠٨	متوسطة
٤ - عدم المذاكرة بجملة	١٧.٧	٤٩.٢	٦١	١٦.٩	٥.٨	١٣.٣	٧٣	٢٠.٣	٢.٩٥	متوسطة
٥ - الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية	١٣.٧	٢٨.١	٥٠	١٣.٩	١٢.١	٢٢.٦	٥١	١٤.٦	٢.٨١	متوسطة
٦ - عدم توافر المواصلات للطالبة عند رغبتها مراجعة الكلية	٩.٩	٢٧.٥	٦٦	١٣.٢	١٣.٣	٣٤.٦	٦٥	١٣.١	٢.٦٢	متوسطة
٧ - تعدد مفككات أسرة الطالبة	٥٣	١١.٥	٦١	١٦.٩	١٥.٦	٥٣.٣	٩.٦	٢٦.٧	٢.٢٦	ضئيلة
٨ - معاملة الزوجي لدى أسرة الطالبة بأهمية التعليم	٥٠	١٣.٩	٥٠	١٣.٩	١٣.٨	٣٨.٣	١١.٤	٣٣.١	٢.١٧	ضئيلة
٩ - ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة الطالبة	٥.٨	١٣.٣	٦٢	١٧.٢	١٣.٦	٣٧.٣	١١.٤	٣٦.٧	٢.١٢	ضئيلة
١٠ - وجود تناقض بين الدراسة والعمل خارج الكلية	٧٣	٢٠.٣	٥٩	١٦.٤	٢.٦	١٦.٨	١٣.٠	٥٠.٥	٢.١٠	ضئيلة
١١ - كبر حجم أفراد أسرة الطالبة	٢.٣	١١.٩	٤٠	١١.١	١٣.٦	٣٧.٣	١٤.٠	٢٨.١	١.٩٨	ضئيلة
١٢ - عدم اهتمام الأسرة بتعليم الطالبة	٤٠.٢	١١.٧	٣٩	١٠.٨	١٣.٤	٣٧.٢	١٤.٣	٢٩.٧	١.٩٧	ضئيلة

تابع جدول رقم (١٢).

عوامل البعد الشخصي/الأسري للطالبة	مواقف		مواقف		مواقف		مواقف		متوسط	درجة الموافقة
	ن	س	ن	س	ن	س	ن	س		
١٣ - ضعف المستوى العلمي للأفراد أسرة	٢٦	٧٢	١٥١	١٢٢	١٣٢	٣٧٢	١٤٧	٤٠٨	١,٨٩	ضعيفة

بمتوسط (٣,٣٢)، عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بمتوسط (٣,٢٦).

وكانت موافقتين بدرجة ضعيفة لعملي ضعف مؤهلات وخبرات الموظفين الإداريات وقلة التجهيزات المكتبية، فيوضح أن هناك اتفاقاً بين الأعضاء والطالبات على عدم تأثير هذين العاملين بدرجة كبيرة على التسرب. كما يتضح من الجدول موافقة الطالبات بدرجات متوسطة على تأثير العوامل الأخرى حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,١٦ - ٣,٢٣). ومن الجدير بالذكر أن مجموعتي الأعضاء والطالبات اتفقا على تأثير عاملي عدم توافر التخصصات الحديثة المناسبة لسوق العمل وعدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية بدرجة كبيرة.

٢. تأثير عوامل البعد الإداري على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات جدول رقم (١٣) إلى استجابات الطالبات بالكلية تجاه تأثير عوامل البعد الإداري نحو ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية، ومنه يتضح أنهن موافقت بدرجة كبيرة على العوامل الآتية: عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل بمتوسط (٣,٧٦)، تباطؤ الرد على استفسارات المنتسبات عبر شبكة الانترنت بمتوسط (٣,٥٥)، لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المنتسبات بمتوسط (٣,٥٤)، عدم وضوح أنظمة ولوائح الكلية للطالبات المنتسبات بمتوسط (٤,٤٥)، عدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية

جدول رقم (١٣). التكرارات والنسب المئوية والموسطات الحسابية لاسميات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل البعد الإداري على تسرب الطالبات من الكلية.

العدد الإداري	مواقف بدرجة كبيرة		مواقف بدرجة متوسطة		مواقف بدرجة ضعيفة		متوسط		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ن	س	ن	س	ن	س	ن	س		
١ - عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية	٣٠٠	٨٣٣	٣٤	٩٤	١٣	٣٦	١٣	٣,٦	٣,٧٣	كبيرة

تابع جدول رقم (١٣).

البيد الإداري	مؤاقل بدرجة كبيرة		مؤاقل بدرجة متوسطة		مؤاقل بدرجة ضعيفة		أخر مؤاقل		المتوسط الحسابي	درجة المؤاقل
	ت	أ	ت	أ	ت	أ	ت	أ		
٢ - تباطؤ الرد على مستفسرات الطالبات بالمتبقيات عبر شبكة (الإحوت)	٢٧٣	٧٥,٨	٣٢	٨,٩	٣٣	٩,٢	٢٧	٦,١	٢,٥٤	كبيرة
٣ - لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات بالمتبقيات	٢١٧	٦٠,٣	٦١	١٦,٩	٢٧	٧,٥	٣٠	٨,٣	٢,٥٤	كبيرة
٤ - عدم وضوح أنظمة وسوالم الكلية للطالبات بالمتبقيات	٢٣٨	٦٦,١	٦٦	١٨,٣	٣٥	٩,٧	٢١	٥,٨	٢,٤٥	كبيرة
٥ - عدم لفتة في تعليق أنظمة الكلية	٢٢٤	٦٢,٢	٦٣	١٧,٥	٢٨	١٠,٦	٢٥	٩,٧	٢,٣٢	كبيرة
٦ - عدم سرعة الفطقة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية	١٩٧	٥٤,٧	٩٣	٢٥,٨	٣٨	١٠,٦	٣٢	٨,٩	٢,١٦	كبيرة
٧ - تراضع أعداد الموظفين الإدارات لرواجات حاجات الطالبات بالمتبقيات	٢١٥	٥٩,٧	٦٤	١٧,٨	٣١	٨,٦	٥٠	١٢,٩	٢,٢٣	متوسطة
٨ - عدم تلطب أعداد الفطقت، بقنوات بالكلية مع إمتكيات الكلية بالخدمة والتدريب	٢١٧	٦٠,٣	٥٩	١٦,٥	٢٥	٧,٨	٥٥	١٥,٣	٢,٢٣	متوسطة
٩ - لا يوجد استجاء بين سكرتير الطالبات العلمي، ومطليات الترمج التطمية بالكلية	٢٠٢	٥٦,١	٧٠	١٩,٤	٢٧	١١,٧	٤٤	١٢,٢	٢,٢١	متوسطة
١٠ - عدم توفر دليل بالكلية يوضح للطالبات بالمتبقيات أسماء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارة اللاتي يتعاملن معهن	١٩٣	٥٥,٠	٤٢	١١,٧	٤٧	١١,٧	٧٧	٢١,٤	٢,١٢	متوسطة
١١ - عدم إدراك موظفات الإدارات مسؤولياتهن تجاه الطلبة بالمتبقيات	١٤١	٣٩,٢	٤٩	١٣,٦	٣٣	٩,٢	١٣٦	٣٧,٦	٢,٥٤	متوسطة
١٢ - ضعف مؤهلات وخبرات الموظفات الإدارات لرواجات حاجات الطالبات بالمتبقيات	٩٤	٢٦,١	٥٨	١٦,١	٥٧	١٤,٤	١٥٥	٤٣,١	٢,٢٥	ضعيفة
١٣ - قلة التهيبرات المكتبة بالكلية حتى تؤدي الموظفات الإدارات أعمالهن بمتابة	٣٦	٢٣,٩	٥٥	١٥,٣	٤٩	١٣,٦	١٧٠	٤٧,٢	٢,١٦	ضعيفة

٣. تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:
تشير بيانات جدول رقم (١٤) إلى استجابات

الطالبات تجاه تأثير عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات بالمتبقيات من الكلية ومنه يتضح ارتفاع درجة موافقة الطالبات على أغلب العوامل المتعلقة ببعد عضو هيئة التدريس واعتبارها

ذات تأثير كبير على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات، وذلك بمتوسط (٢.٤٠). ومن الجدير بالذكر أن مجموعتي الطالبات والأعضاء اتفقتا بدرجة كبيرة فقط على تأثير عامل كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية مما يقلل من فرص استعادة الطالبات من خبرات الأساتذة وبالتالي حوافز لأعضاء هيئة التدريس لقاء جهودهم الإضافية على تسربهن.

جدول رقم (٤). التكرارات والنسب المئوية والموسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة لوظيفة على تأثر عوامل بعد عضو هيئة التدريس على تسرب الطالبات من الكلية.

عوامل بعد عضو الهيئة التدريسية	مواضع بدرجة كبيرة		مواضع بدرجة متوسطة		مواضع بدرجة ضعيفة		غير مواضع		المتوسط الحسابي	درجة الوظيفة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١ - صعوبة فواصل الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس للإجابة على تساؤلاتهن العلمية	٢٦٠	٧٢,٢	٤٣	١١,٩	١٧	٤,٧	٣٨	١٠,٦	٣,٦٣	كبيرة
٢ - صعوبة أسئلة الامتحانات وأسلوب التقييم	٢٤٨	٦٨,٩	٦٤	١٧,٨	١٦	٤,٤	٣٦	٩,٦	٣,٥٥	كبيرة
٣ - عدم كفاية المعلومات لشرح محاضرات المقررات الدراسية	٣٧٨	٧٧,٢	٣٢	٨,٩	١٧	٤,٧	٣٣	٩,٢	٣,٥٤	كبيرة
٤ - عدم استكمال بعض أعضاء هيئة التدريس لبراق لتدريس خلفية	٢٢٨	٦٦,١	٥٧	١٥,٨	٢٩	٨,١	٣٥	٩,٧	٣,٤٦	كبيرة
٥ - عدم تأهيل بعض أعضاء هيئة التدريس لنظام الدراسة بالانساب	٢٤٧	٦٨,٦	٥٤	١٥	١٧	٤,٧	٤٠	١١,١	٣,٤٢	كبيرة
٦ - كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية يقلل من فرص استعادة الطالبات من خبرات الأساتذة	٣٣٧	٦٤,٤	٣٧	١٠,٣	٤٥	١٢,٥	٩٥	٢٦,٥	٣,٢٩	كبيرة
٧ - عدم علاقة بعض أعضاء هيئة التدريس عند تعاملهم مع الطالبات المتسبات	٢٢٦	٦٥,٦	٤١	١١,٤	٢٨	٧,٨	٥٥	١٥,٠	٣,٢٨	كبيرة
٨ - عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات للكتابة المشددة	٢٢٥	٦٢,٥	٤٩	١٣	٢٢	٦,٢	٤٢	١١,٧	٣,٢٧	كبيرة
٩ - قلة الفواصل بين بعض أعضاء هيئة التدريس مع الزملاء الأكاديمي للانساب	٢٢٢	٦١,٩	٤٩	١٣,٦	٤٤	١٢,٢	٤٣	١١,٩	٣,٢٦	كبيرة
١٠ - عدم جلوسه بعض أعضاء هيئة التدريس أكاديمية واجتهادهم المهنية	١٨٩	٥٢,٥	٦١	١٦,٩	٥٠	١٣,٩	٥٩	١٦,٤	٣,٠٦	متوسطة

تابع جدول رقم (١٤).

عوامل بعد حضور المهمة العمسية	مواقف		مواقف		مواقف		مواقف		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	ز	ت	ز	ت	ز	ت	ز		
١١ - عدم تقديم الكلية -مواقف مهنة لأعضاء هيئة التدريس قائد جوهرهم الإيجابية	٨٢	٣٣١	٣٩	١٠٨	١٦٦	٤٦١	٦٩	١٩٢	٢.٤١	متوسطة

اختلاف درجة الموافقة، فكانت أكثر العوامل تأثيراً من وجهة نظر الطالبات: عدم كفاية اللقاءات الإرشادية الحالية مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح الدراسة بالكلية بمتوسط (٣,٦٦)، عدم إرشاد الطالبات المتسبات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية بمتوسط (٣,٣٧)، وعدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشحات الأكاديميات بمتوسط (٣,٣٤).

٤. تأثير جوانب بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:
وتفسيريات جدول (١٥) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المتسبات من الكلية ومنه يتضح موافقات الطالبات على جميع العوامل مع

جدول رقم (١٥)، (التكرارات والنسب لتقوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي على تسرب الطالبات من الكلية).

عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي	مواقف		مواقف		مواقف		مواقف		المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
	ت	ز	ت	ز	ت	ز	ت	ز		
١ - لا تكفي اللقاءات الإرشادية الحالية، مع الطالبات لتوضيح أنظمة ولوائح للدراسة بالكلية	٢٥٨	٣١٧	٤٠	١١	٣٣	٩٢	٢٦	٧٢	٢,٦٦	كبيرة
٢ - عدم إرشاد الطالبات المتسبات أكاديمياً فور التحاقهن بالكلية	٣٢٦	٥٦٦	٥٢	١٤٤	٤٢	١١٧	٣٠	٨٣	٢,٣٧	كبيرة
٣ - عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشحات الأكاديميات	٢٢٩	٦٣٦	٦٣	١٧٥	٢٩	٨١	٣٩	١٠٨	٢,٣٤	كبيرة
٤ - عدم التزام المرشدة الأكاديمية بالمهام بالكلية المعتمدة لبقية الطالبات	١٨٩	٥٢٥	٥٠	١٣٩	٤٢	١١٧	٧٨	٢١٧	٢,٩٧	متوسطة
٥ - عدم تواصل المرشحات الأكاديميات مع عضو هيئة التدريس كمثل العصوريات التي تواجه الطالبات	١١٩	٣٣١	١٥٧	٢٣٦	٢١	٨٦	٥٣	١٤٧	٢,٩٥	متوسطة

تابع جدول رقم (١٥).

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق		موافق		موافق		عوامل بعد الإرشاد الأكاديمي
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
متوسطة	٢٢٩	٢٢٦	٨٥	٤٢٩	١٥٨	١٢٢	٤٤	٢٠٢	٧٣	٦ - عدم اهتمام طريشة الأكاديمية للاكتساب بالطالبات
متوسطة	٢٢٧	٢٠٨	٧٥	٤٧٨	١٧٢	١٤٧	٥٣	١٦٧	٦٠	٧ - عدم إلمام طريشة الأكاديمية بمسؤولياتها الإرشادية

المعمل، كثرة المقررات الدراسية التي تدرسها الطالبة في الفصل الدراسي، صعوبة التوصل للمراجع المذكورة في الحقيبة الدراسية، كما يوضح الجدول أدناه موافقة الطالبات على باقي العوامل المرتبطة بعهد المتابع الدراسية بدرجات متفاوتة تتراوح بين (٢,٢٤ - ٣,٢٥). وتلاحظ أن أكبر فرق في استجابة الطالبات والأعضاء كان في تأثير العوامل الآتية: طول المنهج الدراسي، تأخر استلام الحقيبة الدراسية، صعوبة المنهج الدراسي، حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة عليها بينما كانت موافقة الأعضاء بدرجة ضعيفة.

٥. تأثر عوامل بعد المتابع الدراسي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من كلية الآداب من وجهة نظر الطالبات:

تشير بيانات الجدول رقم (١٦) إلى تصورات الطالبات تجاه مدى تأثير عوامل بعد المتابع الدراسي على ارتفاع نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية ومنه يتضح موافقتهن بدرجة كبيرة على العوامل الآتية بمتوسط يتراوح بين (٣,٣٧ - ٣,٧٧): طول المنهج الدراسي وعدم ملاحظته مع الوقت المخصص، تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات، صعوبة المنهج الدراسي، بعد المنهج الدراسي عن متطلبات سوق

جدول رقم (١٦). المتكررات والنسب المئوية ونسوبات الحسية لاستجابات الطالبات نحو درجة الموافقة على تأثير عوامل بعد المتابع الدراسية على تسرب الطالبات من الكلية.

الدرجة الموافقة	المتوسط الحسابي	غير موافق		موافق		موافق		موافق		عوامل بعد المتابع الدراسي
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
كبيرة	٣,٧٧	٥,١	١٨	٣٩	١٤	١١١	٤٠	٣٩,٤	٢٨٦	١ - طول المنهج الدراسي وعدم ملاحظته مع الوقت المخصص (النسب الدراسي)
كبيرة	٣,٥٦	٦,٧	٢٤	٧,٨	٢٨	٨,١	٢٩	٧٧,٥	٢٧٩	٢ - تأخر استلام الحقيبة الدراسية للمنتسبات

تابع جدول رقم (١٦).

درجة الوظائف	المتوسط الحسابي	خبر موافق		موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		عوامل بعد المتابع الدراسية
		ت	ز	ت	ز	ت	ز	ت	ز	
كبيرة	٣,٤٤	٥٦	٢٠	٨٦	٣١	٢١٧	٧٨	٤٦٧	٢٣١	٢- صيغة لنهج الدراسي
كبيرة	٣,٤٣	٩٢	٣٣	٨١	٢٩	١٣١	٤٧	٦٩٧	٢٥١	٤- بعد لتتبع الدراسية من متطلبات سوق العمل
كبيرة	٣,٣٩	٤,٤	١٦	٤,٧	١٧	٣٨٦	١٣٩	٥٢٢	١٨٨	٥- كثرة للتدريبات الدراسية التي تدرسها الطالب في الفصل الدراسي
متوسطة	٣,٢٥	١٤٢	٥١	٨٣	٣٠	١٥٨	٥٧	٦١٧	٢٢٢	٦- صعوبة التوصل للمراجع المطلوبة بالخلفية الدراسية
متوسطة	٣,١٨	١٤,٤	٥٢	٩,٤	٣٤	١٩,٧	٧١	٥٦,١	٢٠٢	٧- تكرار المتابع الدراسية وما يقويه من مواضيع
متوسطة	٣,١٢	١٧	٤٤	٥,٨	٢١	٥١,١	١٨٤	٣٠,٦	١١٠	٨- قدم المتابع لتقديم وتأثير إجراءات تطويرها
متوسطة	٢,١٣	١٢٢	٤٤	١٢٢	٤٤	٤٦,١	١٦٦	٣٩,٤	١٠٦	٩- لا تقدم بفعالية في تطوير مهارات البحث والاقتصاد للطلاب
صغيرة	٢,٢٤	٥٤,٢	١٩٥	١٦,٤	٤١	٩,٢	٣٣	٧٤,٤	٨٨	١٠- عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات الخطة الدراسية في أسئلة الامتحانات

أعلى متوسط حسابي لاستجابات المجموعتين في البعد الإداري (٣,٥٩) للأعضاء، ٣,٧٣ للطالبات). وجاء ذلك متوافقاً مع دراسة كل من (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (مبارك، الحارثي، كيس، ٢٠٠٠)، (بناينكورث وآخرون، ٢٠٠٨) التي وضحت أن عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب والتي لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم، ولقدراهم تعدد من أكبر العوامل تأثيراً على الرسوب والتسرب؛ ولذلك تبقى مسألة التخصصات الحالية في حاجة ماسة إلى مراجعة جذرية حتى لا تبقى عائقاً أمام بقائه الطالبات

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقاً للسؤال الأول كالآتي:

— التخصصات المتوافرة في كلية الآداب للبنات بالدرام بماذا الراهن لا تزال نواق العمل، وإنما هي وسيلة فقط لإرضاء تطلعات المجتمع عند التوسع في القبول، ويدعم ذلك وجود إجماع بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بأن عدم توافر التخصصات الحديثة بالكلية المناسبة لسوق العمل هو أكثر عوامل البعد الإداري تأثيراً على التسرب حيث يوضح جدول رقم (٨) ورقم (١٣) أنه حصل على

في الكلية وحصولهن على الدرجة العلمية المطلوبة.

— زيادة كثافة الطالبات عن الحد المناسب
احمل المراتب الأولى بالنظر إلى كونه سبباً في ارتفاع نسبة التسرب بالكلية: فكانت موافقة استجابات المشاركات بدرجة كبيرة لعامل عدم تناسب أعداد الطالبات المقبولات بالكلية مع الإمكانيات البشرية والمادية بمتوسط حسابي (٣,٥٣)، وكذلك لعامل تواضع أعداد الموظفات الإداريات لمواجهة حاجات الطالبات المتسببات (٣,٢٧) كما هو موضح في جدول رقم (٨). كما يوضح جدول رقم (٩) حصول عامل قلة استفادة الطالبات من خبرات الأساتذة بسبب كثرة أعداد الطالبات في الشعبة الدراسية على المرتبة الأولى في العوامل المتعلقة بعدد الأستاذ، وكذلك حصول عامل عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعداد المرشحات الأكاديميات على المرتبة الأولى في بعد الإرشاد الأكاديمي كما في جدول رقم (١٠). وجاء هذا متوافقاً مع دراسة (أبو حمادة، ٢٠٠٦) الذي أكد ضرورة الالتزام بالطاقة الاستيعابية لكل كلية لمنع تكلس القاعات الدراسية حتى يمكن تقديم خدمات تعليمية مناسبة للطلاب، حيث وضع مجتمع دراسته أن زيادة كثافة الطلاب يعكس ما يشعرونه الأساتذة من معاناة تنمكس على أذهانهم وبالتالي ضعف الاستفادة من جهدهم وما يترتب عليه من ارتفاع في معدل الرسوب والتسرب.

— وجود اتفاق بين مجتمع الدراسة الحالية مع

الدراسات السابقة في تحديد عوامل البعد الشخصي: التحاق الطالبة بتخصص لا يتناسب مع رغبتها، عدم مواصلة الطالبة دراستها بنظام الانتظام، عدم المذاكرة بجدية، تخوف الطالبة من الرسوب بالامتحان، الشعور بعدم ضمان الوظيفة بعد التخرج من الكلية، وأنها جميعها عوامل مترابطة ومؤثرة على ضعف التحصيل الأكاديمي للطالبة، وبالتالي مؤدية إلى ظاهرة التسرب والهدر التربوي الحاصل بالجامعات المحلية والإقليمية والعالمية وإن اختلفت درجة تأثيرها وتربطها، وهذا جاء موافقاً لدراسة (منسي، ٢٠٠٤)، (أبو حمادة، ٢٠٠٦)، (المحبوب والتميم، ٢٠٠٧)، حكيم، ٢٠٠٧)، (كريمغ وولرد، ٢٠٠٨)، (جورج، ٢٠٠٩)، (يشكورت وآخرون، ٢٠٠٨).

— وجود بعض الممارسات التربوية والتعليمية الخاطئة من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس تجاه المختصات. يوضح جدول رقم (٩) ورقم (١٤) بأنه لا يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه تأثير العوامل المتعلقة ببعض هيئة التدريس على التسرب حيث كانت درجة موافقة الطالبات كبيرة على معظم عوامل بعد عضو هيئة التدريس في حين كانت موافقة الأعضاء ضعيفة على أغلب عوامل ذات البعد، إلا أن الباحثة تميل مع استجابات الطالبات نظراً لفتاحتها بأن عضو هيئة التدريس هو العامل الرئيسي لنجاح العملية التعليمية وأن كفاءة الأستاذ الجامعي تؤدي دوراً هاماً في التغلب على أغلب المشاكل التي تسببها العوامل

يتطلب جهوداً مضاعفة لخدمة الطالبات المتسربات حيث حصل عامل عدم تقديم الكلية للحوافز للأعضاء لقاء جهودهم الإضافية المرتبة الثانية ضمن استجاباتهم للعوامل المتعلقة بعدد أعضاء هيئة التدريس والمؤثرة على التسرب. لاسيما وأن المتسربات يعانين من مشاكل أكاديمية من نوع خاص؛ بسبب عدم التواصل اليومي مع الأستاذ مما يعيق فرصة حل مشاكلهن التعليمية في ضوء الإمكانيات الأكاديمية المتواضعة. وجاء ذلك متوافقاً مع دراسة (الفلمدي والفلمدي، ١٩٩٧) الذي أشار إلى ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس بالرضا الوظيفي حتى يتمكنوا من أداء عملهم على الوجه المطلوب وتقديم الخدمات المناسبة لطلابهم ومعلمتهم معاملة جيدة مما يؤدي إلى توفير مناخ تربوي ملائم، وكذلك يشجع الطلبة على الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب.

— صعوبة تواصل بعض الطالبات مع الكلية
تفسر شؤونهن حيث كانت موافقة الطالبات بدرجة كبيرة تجاه تأثير العوامل المتعلقة بالأنظمة الداخلية للكلية كما يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول رقم (١٣): يُلاحظ الرد على استفسارات المتسربات عبر شبكة الانترنت (٣,٥٤)، لا تحقق أنظمة الكلية الحالية الإجابة على تساؤلات الطالبات المتسربات (٣,٥٤)، وجاء هذا متوافقاً مع نتائج (المحبوب والنميم ٢٠٠٧) المتضمنة أن المشكلات التي تبدو بسيطة وتواجه الطالبات بسبب جهلهن بالأنظمة واللوائح المسيرة

الأخرى، كما اعترف عدد كبير من الأعضاء — خلال استجاباتهم على السؤال الرابع — بعدم العدالة في تعاملهم مع المتسربات والمتنظمت مما أدى إلى تدني مستوى استفادة المتسربات منهن لظروف قد تكون خارجة عن إرادتهن، وهو عدم تناسب أعداد الطالبات مع أعدادهم وشعور الأعضاء بأولوية توجيه خدماتهم التعليمية والتربوية للطالبات المنتظمت وبالتالي لا تحصل الطالبة المتسربة على ذات المستوى من وقت الأعضاء وجهودهم. ويوافق ذلك جزئياً نتائج دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وضحت أن البعد المتعلق بإداء عضو هيئة التدريس يعد أساسياً في تدني مستوى التسرب حيث كان لدى الطالب المتسرب شعور بأن معظم الأساتذة قساة القلوب ويتعاملون مع الطلاب بطريقة جافة ولا يستطيعون إيصال المادة العلمية بسهولة، وتبنيهم لطرق تدريسية تقليدية، والتركيز على المعلومات كهدف مما يجعل المادة جافة وصعبة على الطلاب. يقدم ذلك نتائج دراسة (منسي، ٢٠٠٤) حيث حددت عوامل بعد عضو هيئة التدريس المرتبة الثانية من حيث الأكثر تأثيراً على تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وبالتالي الرسوب والتسرب، وكذلك دراسة (فيستاتش، ١٩٩٠) حيث كان اختيار الطلبة للأستاذ كأهم عامل في نجاحهم والبقاء بالجامعة.

— الحاجة الماسة لرفع حوافز معوية ومادية
تشجعة للأعضاء في ظل هذا التكدر الطلابي الذي

لشؤونهن بالكلية قد تراكم إذا لم يتم معالجتها وتحليل عقباتها، فثصاب الطالبة حينها بالإحباط مما يؤثر سلباً على عملية التسرب بأهماده التربوية والتعليمية والنفسية والاقتصادية، وقد يكون بسبب التقصير في الرد على استفسارات الطالبات بمنهية ووضوح. وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة (بارك وتشوي، ٢٠٠٩) التي أكدت ضرورة دهم المؤسسة التعليمية للطالبة من خلال التفاعل الإيجابي السريع والمستمر معهم.

— ضعف خدمات الإرشاد الأكاديمي للطالبة المتعسبة بالكلية مما سبب عدم اكتشاف مشاكلهن وحلها وعدم معرفة احتياجاتهن حيث توصلت الدراسة إلى عدم وضوح أنظمة الكلية ولوائحها للطالبات المتسبات (٣،٤٥)، وعدم المرونة في تطبيق أنظمة الكلية (٣،٣٢). وكان هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات بأن عدم معرفة الطالبة بأنظمة القبول والتسجيل بالكلية من عوامل البعد الإداري المؤثرة بدرجة كبيرة على التسرب. وجاء هذا متوافقاً مع نتائج أغلب الدراسات السابقة، ومنها دراسة (منسي، ٢٠٠٤) التي أظهرت أن مجال التوجيه والإرشاد الطلابي احتل المرتبة الثالثة من حيث التأثير على الطلاب لمتلني التحصيل الدراسي حيث هبر الطلاب بتقص الخدمات الإرشادية، وعدم معرفة خصائصهم وميولهم العلمية والأدبية؛ وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد مرشد متخصص منفرغ تماماً لاستقبال الطلاب ومساعدتهم على عبور أزماتهم

وتخليصهم من التوترات والاضطرابات التي تواجههم. — أعضاء هيئة التدريس والطالبات يرون تأثير العوامل المتعلقة بأسرة الطالبة أقل من تأثير العوامل الشخصية للطالبة على التسرب كما يتضح من جدول رقم (٧) و(١٢). توافقت هذه النتيجة مع دراسة (حكيم، ٢٠٠٧) التي وضحت أن العوامل الأسرية تسهم بدرجة ضعيفة في تدني مستوى الطلاب والتي غالباً ما تنتهي بالتسرب أو جعل الطالب في وضع خطر ينتهي بالفصل من الكلية. كما جاءت متوافقة جزئياً مع دراسة (أبو حمادة، ٢٠٠٦) الذي توصل إلى أن تدخل الأسرة في تحميد التخصص وزيادة عدد أفراد الأسرة لا تعد عاملاً لاستكمال الطالبة لدراستهم الجامعية، وفسر ذلك بأن المجتمع السعودي اعتاد زيادة عدد أفراد وبالتالي اعتاد التعامل مع تعدد الآراء واختلاف وجهات النظر؛ في حين توصلت دراسة أبو حمادة إلى أن مجموعة العوامل الأخرى وخاصة بالأسرة هي أكثر العوامل ارتباطاً بمستوى الأداء الأكاديمي للطالبات ويلها مجموعة العوامل الخاصة بشخصية الطالب. كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (لاسييلي وجوميز، ٢٠٠٨) الذي يرى تأثيراً مباشراً للظروف الأسرية على تسرب الطلاب واعتبرها من أكثر العوامل قوة، وقد يكون السبب أن الدراسة الجامعية بالدول الغربية ليست مجاناً كما هي بالملكة مما يكون عبأ مادياً أكبر على الطالب وأسرته.

إجابة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه العوامل المؤدية لارتفاع نسبة التسرب؟

للإجابة على هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لمعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق الإحصائية بين

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار (ت) لمعينة مستقلتين لدلالة الفروق بين مساهمات أعضاء هيئة التدريس والطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات للتخصصات من الكلية.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	طالبات (٧٦٠ طالبة)		أعضاء هيئة التدريس (١٣٣ عضو)		أبعاد مساهمات التسرب
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٠.٠٢٥	٢.٢٥	٠.٥٥٨	٢.٥٠	٠.٥٠١	٢.٦٦	البعد الشخصي/الأسري
٠.٠٠٨	٢.٦٦	٠.٥٦٠	٣.١٢	٠.٦٦٩	٢.٩٥	البعد الإداري
٠.٠٠	٢.٩٦٢	٠.٧٢٥	٣.٧٩	٠.٧٥١	٢.٥٥	بعد عضو هيئة التدريس
٠.٠٠	-٠.٤٤٥	٠.٧٧٧	٢.٩٨	٠.٥٢٥	٢.٥٦	بعد الإرشاد الأكاديمي
٠.٠٠	١.٠٦٤٦	٠.٦٥٩	٣.٢٣	٠.٧١٢	٢.٤٨	بعد المناهج الدراسية

٠٠ مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

٠٠ مستوى الدلالة أقل من (٠.٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

(الجدول ٤) الجدولية (٢، ١٤).

للبعد الشخصي ومن خلال النظر إلى مستوى الدلالة ٠.٠٢٥ والذي هو أقل من المستوى المعتمد وكذلك قيمة (T) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير البعد الشخصي على مساهمات التسرب، إذ كانت إجابات أعضاء الهيئة التعليمية تميل إلى الموافقة بدرجة متوسطة على تأثير البعد الشخصي على مساهمات التسرب بينما تميل

يشير جدول رقم (١٧) إلى وجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عند مستوى ٠.٠٥ تجاه البعد الشخصي/الأسري للطالبات والبعد الإداري، كما تشير بيانات الجدول لوجود دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية عند مستوى ٠.٠١ تجاه بعد: عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية وذلك بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وبشكل أكثر تفصيلاً يمكن التوصل إلى أنه بالنسبة

مجموعة بالنسبة لبعد المناهج الدراسية نجد درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس التعليمية ضعيفة بينما تميل موافقة الطالبات بشكل متوسط.

يمكن أن نستنتج إجمالاً أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجة أكبر على البعد الإداري بمتوسط حسابي (٢.٩٥) ويليه مباشرة البعد الشخصي والأسري للطالبة (٢.٦٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢.٥٦) ثم بعد المناهج الدراسية (٢.٤٨)، وبالمقابل فإن الطالبات يوافقن بدرجة أكبر على الأبعاد التي لا تتعلق بشخصهم أو أسرهم (بعد عضو هيئة التدريس (٣.٢٩) ثم بعد المناهج الدراسية (٣.٢٣) ثم البعد الإداري (٣.١٢) ثم بعد الإرشاد الطلابي (٢.٩٨) وآخره البعد الشخصي/الأسري للطالبة (٢.٥). وبالرغم من تقارب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعض العوامل عند كلتا المجموعتين فإنه يوجد فروق ذات دلالات إحصائية عالية وقد يفسر ذلك اختلاف حجم الفئتين إذ إن عدد أعضاء هيئة التدريس (١٣٣) وعدد الطالبات (٣٦٠).

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفقاً للسؤال الثاني كالآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات مجموعتي أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثر جميع الأبعاد المسببة للتسرب، حيث كان الاختيار الأول لأعضاء هو البعد الإداري في حين كان الاختيار الأول للطالبات بعد عضو هيئة التدريس،

إجابات الطالبات إلى الموافقة بدرجة ضعيفة وذلك بمقارنة متوسطي الأعضاء (٢.٦٢) والطالبات (٢.٥٠). وبالنسبة للبعد الإداري فإنه بالنظر إلى مستوى الدلالة (٠.٠٠٨) والذي هو أقل من المستوى للمعتمد وكذلك قيمة (T)، (٢.٦٦٥) والتي هي أكبر من القيمة الجدولية فيتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين استجابات كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات نحو تأثير البعد الإداري على مسيات التسرب إذ كانت إجابات أعضاء هيئة التدريس تميل إلى الموافقة بدرجة متوسطة وبشكل أكبر من الطالبات وذلك بمقارنة كل من المتوسط الحسابي لهما (٢.٩٥) و(٣.١٢) على التوالي.

أما بالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فإن مستوى الدلالة يساوي (٠.٠٠) مما يعني أن هناك فروقاً معنوية ذات دلالة إحصائية عالية وكذلك قيمة (T) (٩.٩٨٢) التي هي أكبر من القيمة الجدولية، إذ إن إجابات أعضاء هيئة التدريس كانت تميل بدرجة ضعيفة نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس على مسيات التسرب بينما كانت إجابات الطالبات تميل إلى تأثير بدرجة متوسطة على ذلك البعد بمقارنة للمتوسط الحسابي لكل منهما على التوالي (٢.٥٥)، (٣.٢٩).

وكذلك الوضع بالنسبة لتأثير بعد الإرشاد الأكاديمي ليسكن ملاحظة ميل استجابات أعضاء هيئة التدريس بدرجة أقل من الطالبات لتأثير البعد، وبمقارنة المتوسطات الحسابية (٢.٤٨)، (٣.٢٣) لكل

بالإحباط بسبب عدم الالتحاق بتخصص يتناسب مع سوق العمل، وبالتالي عدم ضمان الوظيفة بعد التخرج، أو ضعف الدافعية نحو التعلم بشكل عام، وعدم وضوح الأهداف والخطط المستقبلية لدى الطلبة جميعها مشاكل شخصية ونفسية قد تجهل الطلبة مدى تأثيرها السلبي على أدائها إذا لم يتم التغلب عليها. لاسيما وأن عدة دراسات سابقة أثبتت وجود ترابط واضح بين تلك السمات الشخصية والأسرية وبين الرسوب والتسرب من التعليم (النوع، ٢٠٠٣)، (مبارك، ٢٠٠٠)، (أبرحمادة، ٢٠٠٦)، (لاسييلو جوميز، ٢٠٠٨)، (بيشكورت وآخرون، ٢٠٠٨)، (أراكوي ورولدان وسالجيرو، ٢٠٠٩).

إجابة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المؤدية لتسرب الطالبات للمتخصصات بها شعور القسم، المرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (one - way ANOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات مجموعة أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد المؤدية إلى ارتفاع نسبة التسرب وفقاً لمحتفي القسم، للرتبة العلمية، الوظيفة العملية، وسنوات الخبرة. ومن ثم تم إجراء اختبار شيفيه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة

حيث تشير نتائج التوسطات الحسائية في جدول رقم (١٧) إلى أن درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس تجاه العوامل المؤدية إلى التسرب كانت متوسطة بصورة عامة ولقى التدرج الآتي: البعد الإداري (٢.٩٥)، البعد الشخصي/الأسري للطلبة (٢.٦٢)، بعد الإرشاد الأكاديمي (٢.٥٦)، بعد عضو هيئة التدريس (٢.٥٥)، بينما كانت موافقتهم ضعيفة في بعد المناهج التعليمية (٢.٤٨). في حين اختلفت درجة استجابات الطالبات فكانت كبيرة في بعد عضو هيئة التدريس (٣.٢٩)، ومتوسطة في بعد المناهج الدراسية (٣.٢٣) ثم البعد الإداري (٣.١٢) ثم بعد الإرشاد الأكاديمي (٢.٩٨)، وكانت ضعيفة في البعد الشخصي (٢.٥٠).

— عدم إدراك الطالبات مدى ضرورة تأهيلهن الشخصية على أدائهن حيث كان اختيار تأثير البعد الشخصي/الأسري في المرتبة الأخيرة في استجابات الطالبات في حين كان يمثل المرتبة الثانية في استجابات الأعضاء كما في جدول رقم (١٧). فاستجابة الطالبات لا تنفق إلى حد ما مع الدراسات السابقة التي ترى أن الجانب الشخصي في مقدمة العقبات التي تواجه الطالبات خلال الدراسة، وأنه كلما اهتم الطالب بالعملية التعليمية ازداد مستواه الأكاديمي. فعدم إدراك الطالبات لتأثير عدم الجدنية في الدراسة، والشعور بالفتور بسبب عدم الالتحاق بالتخصص المطلوب، أو عدم القبول بالدراسة في نظام الانتظام، أو الشعور بالخوف من عدم النجاح، أو

إحصائية للتصرف على اتجاه الفروقات، وفيما يلي تفصيل للفروقات تبعاً للمتغيرات الآتية:

٩. مظهر القسم:

جدول رقم (١٨) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من البعد الإداري، بعد عضو هيئة التدريس، بعد الإرشاد الطلابي، بعد المناهج الدراسية بالنسبة لمسيبات التسرب تبعاً للأقسام المختلفة، لكننا نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في البعد الشخصي/الأسري للطالبة تبعاً

جدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين (مجموعات) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أقر الأبعاد على تسرب الطالبات لتسبيبات من الكلية باختلاف مظهر القسم.

مستوى الدلالة	قيمة (F)	القسم									
		الجغرافيا		الطرح		اللغة الإنجليزية		المادة الصحية		دراسات إسلامية	
		متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي	متوسط مهاوي
٠,٠٠ =	٥,٥٧٠	٠,٤٠٧	٢,٨٦	٠,٦٠٩	٢,٨٥	٠,٣١٥	٢,٤٣	٠,٥٦٩	٢,٤٢	٠,٥٠٠	٢,٣٦
٠,١٩٤	٢,٠٢٩	٠,٤٦٦	٢,٣١٤	٠,٧٠٩	٢,٢٢	٠,٤٦٩	٢,٨٥	٠,٧٧٧	٢,٨٢	٠,٧٥٧	٢,٨٦
٠,٤١٨	٠,٩٥٥	٠,٧٣٣	٢,٨٦	٠,٦٣٨	٢,٦٧	٠,٨٢٩	٢,٥٠	٠,٦٩٢	٢,٤٠	٠,٨٠٥	٢,٥٢
٠,٢٦١	١,٤٨٤	١,٠٣٦	٢,٥٦	٠,٥٨٩	٢,٧٩	٠,٧٣٣	٢,٥٢	٠,٦٤٥	٢,٦٢	٠,٧٩٣	٢,٣٦
٠,١١٧	١,٨٨٧	٠,٥٤٧	٢,٥٨	٠,٨٩١	٢,٧٦	٠,٥٥٨	٢,٤٨	٠,٦٨٥	٢,٣٦	٠,٧٤٤	٢,٢٩

٥٥ مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٩) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

٢. مظهر الدرجة العلمية:

دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري وبعد عضو هيئة التدريس والمناهج الدراسية؛ لأن مستوى يشير جدول رقم (١٩) إلى وجود فروق ذات

الدلالة في كل منهم أقل من (٠,٠٥). وبعد إجراء اختبار شيفيه بالنسبة لعدد عضو هيئة التدريس اتضح أن أكبر فرق كان بين أستاذ مشارك مع معيد (٠,٧٠) وهو في الواقع أكبر فرق بين الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس. أما بالنسبة لعدد المناهج الدراسية فإن أكبر فرق كان بين الأستاذ والمعيد لصالح المعيد (٠,٧٧). وفيما يتعلق بالبعد الإداري فكان أكبر فرق بين الأستاذ والمحاضر لصالح المحاضر (٠,٦٥). كما يوضح الجدول رقم (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبعدين الآخرين حيث كان مستوى الدلالة لهما أكبر من (٠,٠٥).

وتشير بيانات الجدول أدناه إلى اتفاق عام بين استجابات الدرجات العلمية الأعلى (أستاذ مساعد فأعلى) مقارنة باستجابات المشاركين من المحاضرين والمعيدين. فكان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد للدرجات العلمية الأعلى متقاربة كالآتي: البعد الإداري، البعد الشخصي، البعد الإرشاد الأكاديمي، البعد المناهج الدراسية، البعد عضو هيئة التدريس، في حين كان ترتيب المتوسط الحسابي للأبعاد لدرجة محاضر ومعيد متساوية كالآتي: البعد الإداري، البعد عضو هيئة التدريس، البعد المناهج الدراسية، البعد الشخصي/الأسري للطالبة، البعد الإرشاد الأكاديمي.

جدول رقم (١٩). نتائج تحليل التباين (اختبار ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أكر الأبعاد على تسرب الطالبات للتعلمات من الكلية باختلاف معطى الدرجة العلمية.

الدرجة العلمية									
مستوى الدلالة	قيمة F	معيد		محاضر		أستاذ مساعد		أستاذ مدبرك	
		متوسط الحساب	انحراف معياري	متوسط الحساب	انحراف معياري	متوسط الحساب	انحراف معياري	متوسط الحساب	انحراف معياري
البعد الشخصي/الأسري للطالبة	٠,٥٩٣	٠,٧٠٠	٠,٤٣٣	٦,٦٧	٠,٣٧٣	٦,٦١	٠,٥٨	٦,٥٧	٠,٤٦٧
البعد الإداري	٠,٠١٤	٣,٧٤	٠,٤٩٠	٣,١٢	٠,٨٠٩	٣,٣٠	٠,٦٢٣	٢,٨٣	٠,٧٧٧
بعض عضو هيئة التدريس	٠,٠٣٥	٢,٦٧٤	١,٠٢٧	٢,٩٨	٠,٧٦١	٦,٦٩	٠,٦٥٢	٢,٤٤	٠,٧١٣
بعض الإرشاد الأكاديمي	٠,٨٤٢	٠,٣٥٢	٠,٧٦٠	٦,٥٥	٠,٨٢٧	٢,٧	٠,٧٢٠	٢,٥٢	٠,٧٢٩
بعض المناهج الدراسية	٠,٠٦٤	٢,٩٠٧	٠,٤١٩	٢,٨٢	٠,٩٠٩	٢,٦٥	٠,٦٣٥	٢,٣٩	٠,٦٠١

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

٣. مظهر الوظيفة العملية:

الكلية تبعا لمتغير الوظيفة العملية بشكل إجمالي، كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر قيما منخفضة مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعا لمتغير الدرجة العلمية.

تشير بيانات جدول رقم (٢٠) إلى ارتفاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير أبعاد الدراسة على نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من

جدول رقم (٢٠). نتائج تحليل التباين (احصاء ف) لدلالة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المنتسبات من الكلية باختلاف مظهر الوظيفة العملية.

الوظيفة							
مستوى الدلالة	قيمة F	حدود التدرج لخط		حدود هيئة تدريس ومكتلة مهام إدارية		حدود هيئة تدريس وعلمية	
		الانحراف المعياري	متوسط حساب	الانحراف المعياري	متوسط حساب	الانحراف المعياري	متوسط حساب
٠,٨١٢	٠,٣٦٩	٠,٤٩٩	٦,٦٦	٠,٤٨٢	٦,٥٩	٠,٥٤٥	٦,٥٤
٠,٠٦٢	٢,٥٠٨	٠,٧	٦,٩٣	٠,٦٨٨	٣,١٨	٠,٤١٦	٢,٧٠
٠,٢٢٨	١,٤٦٣	٠,٨١٩	٦,٥٦	٠,٤٦٥	٦,٧٠	٠,٦٧٤	٦,٤٢
٠,٨٣٢	٠,٢٩١	٠,٧٤٣	٦,٥٤	٠,٣٠٩	٦,٦٧	٠,٨٨	٦,٥٤
٠,١٥١	١,٧٩٧	٠,٣٠٦	٦,٣٩	٠,٧٨٦	٦,٧٤	٠,٥٤٧	٦,٤٥

٤. مظهر عدد سنوات الخبرة:

الكلية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة بشكل إجمالي. كما نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام تعتبر قيما منخفضة مما يدل على عدم تشتت آراء الأعضاء حول تأثير العوامل المؤثرة على التسرب تبعا لمتغير سنوات الخبرة بالعمل.

تشير بيانات جدول رقم (٢١) إلى ارتفاع مستوى الدلالات لجميع الأبعاد عن (٠,٠٥) مما يعكس عدم وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه تأثير أبعاد الدراسة على نسبة تسرب الطالبات المنتسبات من

جدول رقم (٢١). نتائج تحليل التباين (استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات المستجبات من الكلية باختلاف منظر عدد سنوات الخبرة بالعمل).

دراسة استجابات المستجيبين												
مستوى الدلالة	الحبة ؟	٢٠ فأكثر		١٥ -		١٠ سنوات -		٥ سنوات -		أقل من ٥ سنوات		
		أقل من ٢٠		أقل من ١٥		أقل من ١٠		أقل من ٥				
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
٠.٤٨٦	٠.٨٦٧	٠.٥٩٢	٢.٥٤	٠.٤٨١	٢.٥٩	٠.٤٧	٢.٦٧	٠.٥١٩	٢.٧٨	٠.٢٧٠	الجدول التفاضلي/الأسري للطاقة	
٠.١٩٢	١.٥٤٩	٠.٥٢٨	٢.٨٢	٠.٥٩٤	٢.٩٢	٠.٥٦٨	٢.٠٢	١.٠١٥	٢.٢٥	٠.١٩٢		
٠.٦٨	٠.٥٧٧	٠.٦٥٤	٢.٤٣	٠.٧٥	٢.٥٧	٠.٦٨٦	٢.٤٧	٠.٦٧٢	٢.٦١	١.٠٤٨		بدون حضور هيئة التدريس
٠.١٣٢	٠.٢١٢	٠.٧١٤	٢.٥٩	٠.٧٢٢	٢.٥١	٠.٨٩٩	٢.٤٦	٠.٨٤١	٢.٦١	٠.٦٢٥		بعد الإزدياد الأكاديمي
٠.٣٣٢	١.١٦٠	٠.٦٠٧	٢.٢٤	٠.٧٧٨	٢.٣٩	٠.٧٠٧	٢.٤٧	٠.٩٠٧	٢.٧٣	٠.٨١٥		بعد التخرج للمدرسة

* مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠.٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمنظر القسم باستثناء البعد الشخصي للطالبة. حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير البعد الشخصي/الأسري للطالبة على التسرب تبعاً لتغير القسم كما هو موضح في جدول رقم (١٨)، فكانت استجابات أعضاء قسم الجغرافيا درجة أعلى من قسم التاريخ ثم قسم الدراسات الإسلامية، ثم اللغة الإنجليزية، ثم اللغة العربية. وهذا الاختلاف في مدى تأثير البعد الشخصي على التسرب جاء متوافقاً مع اختلاف وجهات نظر الأعضاء والطالبات تجاه تأثير

ويمكن تلخيص أهم ما أفرزت عنه نتائج الدراسة وفقاً للسؤال الثالث كالآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو استجابات أعضاء هيئة التدريس تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمنظر الوظيفة العملية وعدد سنوات الخبرة وقد يكون ذلك بسبب أن جميع أعضاء هيئة التدريس بلا استثناء يشاركون في خدمة المستجبات بطريقة مباشرة سواء بالعملية التدريسية وما يصحبها من مهام تعليمية وتربوية أو المشاركة في جانب داخلية تسير شؤونهن الإدارية نظراً لبحر حجم العمل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو

دلالة إحصائية عالية في كل من البعد الإداري، عضو هيئة التدريس، الإرشاد الأكاديمي، المناهج الدراسية حيث كانت مستوى الدلالات جميعها أقل من (٠,٠١). مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تلك الأبعاد المؤثرة على التسرب تبعاً للأقسام التعليمية.

وبعد إجراء اختبار شيفيه تبين أن أكبر فرق في البعد الإداري كان بين قسمي الجغرافيا واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠,٨٠) أي أن طالبات اللغة العربية يوافقن بشكل أكبر على تأثير البعد الإداري في التسرب. وبالنسبة لبعد عضو هيئة التدريس فكان أكبر فارق بين قسمي اللغة الإنجليزية والجغرافيا بفارق (٣,١٢) لصالح قسم اللغة الإنجليزية. ومن الجدير بالذكر أن أعداد طالبات قسم اللغة الإنجليزية كان طالبتين فقط في حين أن عدد قسم الجغرافيا كان (١٧) طالبة بسبب إغلاق القسم منذ عامين. ولذا فإننا لن نأخذ هذه القيم بعين الاعتبار ولكن لو قمنا باستبعاد هاتين القسمين فإننا سنجد أن آراء الطالبات متقاربة جداً بالنسبة لبعد أعضاء هيئة التدريس ويكون الفرق الأكبر بين قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح اللغة العربية (٠,١٧).

أما بالنسبة لبعد الإرشاد الطلابي فقد كان أكبر فارق بين قسم الدراسات الإسلامية واللغة العربية لصالح قسم اللغة العربية بفارق (٠,٣٢) أي أن موافقتهم لتأثير بعد الإرشاد الطلابي على التسرب كان

هذا البعد، وقد يفسر ذلك التشتت في الاستجابات عدم وضوح الرؤية عند الأعضاء للمشاكل الشخصية والأسرية التي تعاني منها الطالبة نظراً لعدم التواصل الجيد معهن.

== توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الأعضاء نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد المناهج الدراسية والبعد الإداري على التسرب تبعاً لمعيار الدرجة العلمية، وقد يكون ذلك بسبب أنه كلما ارتفعت الدرجة العلمية للمعزو ازدادت ثقته ومهاراته في انتقاد المناهج والأداء الأكاديمي والإداري بشكل عام.

إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات نحو العوامل المؤثرة على التسرب الطالبات المنتسبات تبعاً لمعيار القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة؟.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (فد) على جميع المتغيرات للكشف عن الفروقات بين استجابات مجموعة الطالبات تجاه العوامل المؤثرة على ارتفاع نسبة التسرب وفقاً لتغير القسم، والفرقة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة. ومن ثم تم إجراء اختبار شيفيه على الأبعاد التي بها فروقات ذات دلالة إحصائية للتصرف على اتجاه الفروقات، وفيما يلي تفصيل للفروقات تبعاً للمتغيرات الآتية:

٩. معيار القسم:

يتضح من جدول رقم (٢٢) وجود فروق ذات

أقوى. وبالنسبة لبعد المناهج الدراسية فقد كان أكبر
فرق بين قسمي التاريخ والدراسات الإسلامية (٠.١٨)
لصالح قسم التاريخ، أي أن موافقة قسم التاريخ كانت

جسول رقم (٢٢). نتائج تحليل التباين (مصارف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات للعضيات من الكلية باختلاف مستوى القسم.

مستوى الدلالة	لغة ع	الدراسة									
		المناهج		التاريخ		اللغة الإنجليزية		اللغة العربية		دراسات إسلامية	
		انحراف مستوي	مستوي مستوي	انحراف مستوي	مستوي مستوي	انحراف مستوي	مستوي مستوي	انحراف مستوي	مستوي مستوي	انحراف مستوي	مستوي مستوي
٠.٥٥٤	٠.٢٥٧	٠.٢٧٢	٢.٢٢	٠.٥٩٠	٢.٥٣	١.٠٨٨	٢.٧٧	٠.٤٨٥	٢.٥٠	٠.٤٨٨	٢.٥٠
٠.٠٠	٨.٤٨٢	٠.٣٣٨	٢.٢٩	٠.٥٢	٢.١٨	٠.٥٩٨	٣.٠٤	٠.٥٥٠	٢.١٩	٠.٥٥٦	٢.١٣
٠.٠٠	١٩.٥٤٢	٠.٥٢٧	٢.١١	٠.٦٤٢	٢.٢٦	٢.٢٥	٥.٢٣	٠.٦١٤	٢.٤٣	٠.٦٨٩	٢.٢٦
٠.٠٠	٢.٧٧	٠.٧١١	٢.٢٥	٠.٥٨٣	٢.١٤	٢.١١١	٢.٧٩	٠.٧٨٦	٢.١٦	٠.٨١٢	٢.٨٤
٠.٠٠	١٣.٥٠٤	٠.٦١١	٢.٢١	٠.٨١٦	٢.٢٩	٠.٥٦٦	٢.٩٠	٠.٥٥٢	٢.٢٩	٠.٥٢٥	٢.٢٢

* مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠.٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

٢.٢. تأثير المسعى الدراسي/القرآن:

استجابات الطالبات تجاه تأثير البعد الشخصي/الأسري
للطالبة والبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية على
التسرب، فيما للمستوى الدراسي للمشاركات بالدراسة.
وبعد إجراء اختبار شيفيه تبين أن أكبر فرق في بعد
عضو هيئة التدريس كان بين الفترتين الثانية والرابعة
بفارق (٠.٤٧) لصالح الفرق الثانية لأنهن يعلن أكثر إلى
تأثير بعد هيئة التدريس على التسرب. وعند إجراء اختبار

يتضح من جسول رقم (٢٣) وجود فروق ذات
دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة
التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى
الدلالات جميعها أقل من (٠.٠١). مما يعني وجود
اختلافات ذات فروق معنوية عالية في استجابات
الطالبات تجاه تأثير هلمين البعدين، وأن هناك اتفاقاً بين

شفيقه على بعد الإرشاد الأكاديمي تبين أن أكبر فرق كان الفرق الثانية، أي أن طالبات الفرق الثانية يعلن أكثر تأثير بين آراء الفرقتين الثانية والثالثة بفارق (٠.٤٤) لصالح بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب.

جدول رقم (٢٣). نتائج تحليل التباين (معيار ف) لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على سرب الطالبات المصنات من الكلية باحصول معفر لمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي										
مستوى الدلالة	قيمة f	الفرقة الأولى		الفرقة الثانية		الفرقة الثالثة		الفرقة الرابعة		البعد الشخصي / الأسري لطافية
		معوسط	انحراف	معوسط	انحراف	معوسط	انحراف	معوسط	انحراف	
٠.٤٧٨	٠.٨٣١	٠.٦٥	٢.٤٤	٠.٥٨٩	٢.٥٨	٠.٤٨	٢.٥٠	٠.٥٢٨	٢.٥٤	البعد الشخصي / الأسري لطافية
٠.٤٧٤	٠.٨٣٧	٠.٦٤٨	٣.٠٩	٠.٥٩٥	٣.١٨	٠.٣٧٩	٣.١	٠.٧٣	٣.١١	البعد الإداري
٠.٠٠٠	٨.٧٢٠	٠.٦٧	٣.٠٦	٠.٦٤٤	٣.٢١	٠.٥١	٢.٥٣	٠.٦٧	٣.٣٣	بعد عضو هيئة التدريس
٠.٠٠١	٥.٧٢٤	٠.٦٨٩	٢.٨٤	٠.٧٣٨	٢.٧٢	٠.٤٧٦	٣.١٥	٠.٧٠٥	٣.٠٨	بعد الإرشاد الأكاديمي
٠.٦١٣	٠.٦٠٣	١.٥٦٢	٣.٢٩	٠.٥	٣.١٩	٠.٤٥٠	٢.٣٢	٠.٩٣٠	٣.٢٦	بعد تشجيع التدريسية

* مستوى الدلالة أقل من (٠.٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠.٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

٣. معفر المعدل بالفئوية العامة:

وبعد إجراء اختبار شفيقه على بعد عضو هيئة التدريس

فقد تبين أن أكبر فرق كان بين معدل (أقل من ٨٠ - ٧٠) ومعدل (أقل من ٩٠ - ٨٠) بفارق (٣١.٠) لصالح الطالبات الحاصلات على نسبة (أقل من ٨٠ - ٧٠) أي أنهم يعلن أكثر لتأثير هذا البعد على التسرب. وعند إجراء اختبار شفيقه على بعد الإرشاد الأكاديمي اتضح أن أكبر الفروق كانت بين (أقل من ٧٠) (أقل من ٨٠ - ٧٠) لصالح (أقل من ٨٠ - ٧٠) أي أنهم يعلن أكثر لتأثير ذلك البعد على التسرب.

يتضح من جدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في كل من بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي حيث كانت مستوى الدلالات فيهما أقل من (٠.٠١)، مما يعني وجود اختلاف في استجابات الطالبات تجاه تأثير هذين البعدين فقط تبعاً لمتغير نسبة الثانوية العامة للمشاركات، وأن هناك اتساقاً بين استجابات المشاركات تجاه تأثير الأبعاد الأخرى تبعاً لمتغير أهلاء.

جدول رقم (٢٤). نتائج تحليل التباين واختبار ف-م لدلالة الفروق في استجابات الطالبات تجاه أثر الأبعاد على تسرب الطالبات للتصفيات الكلية باختلاف مستوى معدل الانتماء لطعامه للطالبات.

لتسرب بالطعامه العامة									
مستوى الانتماء	البعد ٤	أقل من ٧٠%		٧٠% - ٨٠%		أقل من ٩٠ - ٨٠%		٩٠ - ١٠٠%	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
٠,٨٤٣	٠,٣٥١	٠,٦٤١	٧,٥٤	٠,٣٧٣	٧,٥٠	٠,٦٧	٣,٥٢	٠,٤٦٨	٧,٥٠
٠,١٨٣	٧,٠٨١	٠,٦٦٨	٧,٨٥	٠,٥٣٧	٣,٢٦	٠,٥٢٤	٣,١٦	٠,٥٦٩	٣,١٨
٠,٠٠٠	٩,٨٧٢	٠,٥٨٧	٣,٢٦	٠,٥٧٦	٣,٤٩	٠,٧٠٩	٣,١٨	٠,٨٠٩	٣,٢
٠,٠٠٠	٣,٦٨٨	٠,٦٩٧	٧,٥٨	٠,٨٠٩	٣,١٤	٠,٦٩٦	٧,٨٩	٠,٧٠٦	٣,٠٥
٠,٢٧٧	١,٢٨١	١,٢٠٧	٣,٥٧	٠,٤٩٦	٣,٣٠	٠,٦٦٢	٣,٢٤	٠,٥٧٢	٣,٢٦

* مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية.

** مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) دلالة إحصائية ذات فروق معنوية عالية.

ويمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه نتائج

الدراسة وفقاً للسؤال الرابع كالآتي:

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو

استجابات الطالبات تجاه جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لمعيار القسم باستثناء البعد الشخصي/الأسري للطالبة، مما يؤكد اتفاق استجابات جميع الطالبات بدرجة متوسطة على تأثير هذا البعد واعتباره أقل الأبعاد تأثيراً على التسرب، وتعتقد الباحثة أنه إذا تم استبعاد استجابات قسمي الجغرافيا واللغة الإنجليزية بسبب قلة عدد الطالبات المشاركات في الدراسة مستوًى تلك الفروقات وذلك بمقارنة

المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٢)

— حزمة الإرشاد الأكاديمي المقدمة للتصفيات

في قسم الدراسات الإسلامية أعلى من مقياساً حيث ترى طالبات قسم الدراسات الإسلامية أن تأثير بعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب أقل من طالبات قسم التاريخ ثم قسم اللغة العربية، وبمقارنة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٢٢) يتضح حصول قسم الدراسات الإسلامية على درجات أقل في تأثير بعد المناهج الدراسية وبعد عضو هيئة التدريس والبعد الإداري على التسرب، مما يعكس رضا الطالبات بدرجة أعلى عن تلك الأبعاد مقارنة بالأقسام الأخرى

- جميع الطالبات المقبولات بالكلية يختلف المستوى الأكاديمي بالقانونية يعانين من ذات العواصم المؤثرة على التسرب بنفس المستوى إلى حد ما، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه استجابات الطالبات نحو جميع الأبعاد المؤدية لارتفاع التسرب تبعاً لتغير معدل الثانوية العامة. وجاء هذا متوافقاً مع دراسة ويختلف ذلك مع نتيجة دراسة كل من (فيتشباتش، ١٩٩٠) و(السلطان وآخرون، ٢٠٠٨) التي وجعلنا ترابطاً معتبراً بين الاستمرار في الدراسة وعدم التسرب مع نسبة الثانوية العامة للطلاب وامتحانات القدرات المركزية. وتفسر الباحثة وجود معايير قبول أقل لعينة الدراسة الحالية مقارنة مع عينة الدراسات الأخرى؛ بالإضافة لذلك فإن كلية الآداب لا يوجد لديها برنامج السنة التحضيرية ليتم من خلاله معالجة خفقات التعليم العام الذي لا يعد خريجاً إلى التحول المتفاجئ الذي يواجههن عند الالتحاق بالكلية سواء في نوعية المناهج وحجمها، أو في أساليب التعلم الذي يعتمد على شخصتها بدرجة كاملة تقريباً، أو في العلاقة بينها والمعلم، أو في طرق التطوير الجامعي.

إجابة السؤال الأخير: ما هي مقترحات أفراد الدراسة للتعامل مع نسب التسرب لدى الطالبات المتسبات؟

يتم في هذا الجزء عرض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تقليل نسبة التسرب لدى الطالبات المتسبات من وجهة نظر أفراد الدراسة، وقد كانت هناك

في الكلية (لم يتم مقارنة استجابات طالبات قسمي الجغرافيا واللغة الإنجليزية نظراً لقلة عددهن مقارنة بالاقسام الأخرى لاسيما وأن القبول في هذين القسمين أخلق منذ ثلاث سنوات).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عالية تجاه استجابات الطالبات نحو تأثير بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي على التسرب تبعاً لمستوى المستوى الدراسي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مدى تأثير البعد الشخصي للطالبة والبعد الإداري، وبعد المناهج الدراسية تبعاً لمستوى المستوى الدراسي (كما هو موضح في جدول رقم ٢٣). ويمكن تفسير ذلك بأن معرفة مدى تأثير الظروف الشخصية والأسرية على التسرب متقاربة لجميع الطالبات وبخاصة أنه لا يوجد بالكلية برنامج إرشادي متكامل يحفز الطالبات في هذا المجال، كما أن الملاحظات على بعد المناهج الدراسية متشابهة لجميع الفرق الدراسية حيث لم يمر أي تعديل أو تطوير لمناهج الكلية منذ افتتاح الانتساب الموسع، وكذلك بالنسبة لتأثير البعد الإداري الثابت بين المستوى الدراسي لاسيما وأن النظام الإداري للمتسبات سواء الداخلي والخارجي لم يتغير منذ افتتاح نظام الانتساب الموسع، بعكس بعد عضو هيئة التدريس وبعد الإرشاد الأكاديمي الذي يختلف باختلاف الفرق الدراسية بسبب اختلاف الأعضاء المكلفين بخدمة المتسبات تبعاً لتوزيع الجداول والمسؤوليات على الأعضاء في نهاية كل فصل دراسي.

١- التوسع في الأقسام والكليات بالجامعة بهدف

فتح المجال للدراسة في تخصصات حديثة ومتنوعة يتطلبها سوق العمل، منها القانون، والصحة، والتعليم الخاص، ورياض الأطفال، والاقتصاد المنزلي، المحاسبة، والتصويق، إدارة أعمال، والتصميم الداخلي، ومجالات الإعلام والدعاية والإعلان، ومجالات الدعوة والإرشاد.

٢- استحداث عمادة مسجلة للأقسام يتبعها

كادر إداري وتعليمي مفرغ للتدريس وخدمة المنتسبات والرد على استفساراتهن.

٣- استبدال سياسات القبول الحالية والأخذ

بمؤثرات مجالس الأقسام والكلية ووضع ضوابط لقبول المنتسبات: تحديد النسبة المئوية للقبول للحد من قبول الضعيفات المستوى غير قادرات على متطلبات الدراسة بالتخصصات المقدمة بالكلية، تحديد عدد المقبولات وعدم القرض على الكلية قبول عدد غير مدروس ومتناسب مع الإمكانيات المتوافرة حتى يتم التركيز عليهن علمياً وقريباً، وعقد امتحان قدرات لاختبار ملائمة شخصية الطالبة واستعدادها لاستكمال متطلبات الدراسة الجامعية.

٤- مقرحات متعلقة بإدارة الكلية:

١- التطوير المهني لأعضاء الهيئة التعليمية

والإدارية من خلال تقديم البرامج والدورات التدريبية للتعريف بالمستجدات في كل ما يخص خدمة الطالبة المنتسبة داخل الكلية وتقديم التسهيلات

استجابات كثيرة ومتنوعة ومتكررة مقدمة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات. وقد بلغ عدد الاستجابات لهذا الجزء من الدراسة (٤٧) بنسبة ٣٥٪ من أعضاء هيئة التدريس، و(١٣٥) بنسبة ٣٧٪ من الطالبات، وترى الباحثة أن ذلك يعكس تفاؤل المشاركين في الدراسة مع موضوع البحث والرغبة الجادة في إيجاد حلول لمشكلة الدراسة. قامت الباحثة بتصنيف تلك المقترحات وفق خمسة محاور كالآتي:

١. مقرحات متعلقة بإدارة الجامعة:

١- الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام

الالتساب وهو إتاحة الفرصة للطالبات اللاتي لن تسمح ظروفهن بالانضمام رغم حصولهن على معدلات عالية. حيث تكرر اقتراح إلغاء الالتساب الموسع لاعتباره عملية تعليمية غير مجدية من وجهة نظر كثير من الأعضاء؛ لأنها تنتج طالبات على مستوى ضئيف من العلم والمعرفة في التخصص، كما يرى آخرون أن الكلية خسرت كثيراً من جراء تشتت الاهتمام وتمدد المهام. ومراجعة الباحثة للتقارير السنوية لكلية الآداب بالسلام للأعوام ١٤٢٠ - ١٤٢٨هـ يتضح الفرق الكبير بين نسبة التسرب للطالبات المنتسبات للأعوام قبل وبعد تطبيق الالتساب الموسع، حيث يمثل معدل التسرب قبل عام ١٤٢٣هـ ٥٠٪ ويصل إلى ٩٦٪ بعد ذلك، وهذا يدفعهم بمقترح الرجوع إلى الهدف الأساسي لنظام الالتساب المقدم من قبل الأعضاء.

- للمشاركة فيها ووضع الحوارات المشجعة لها.
- تفعيل التعليم الإلكتروني (الويب سي تي
- المقدم بنظام جامعة الملك فيصل) بحيث يمرض المنهج
- بتوصيفه على الموقع ، ويحدد موعدا يلتقي عضو هيئة
- التدريس مع الطالبات بشكل أسبوعي وتحسب من
- الساعات المكتوبة للأستاذ حيث يتم من خلالها
- التواصل مع الأستاذ والد على استفسارات الطالبات.
- التأكيد على تحفيز أعضاء هيئة التدريس
- مادياً ومعنوياً، واحتساب الأعمال المتعلقة بالانتساب
- ضمن الثواب التدريسي.
- استكمال التجهيزات المكتبية لأعضاء
- الشبكة من أجل التواصل الفعال مع الطالبات.
٣. مقترحات متعلقة بإدارة الانتساب:
- التواصل مع الجامعات الأخرى التي تقدم
- الدراسة بنظام الانتساب للتصرف على خيراتهم
- وتجاربهم بهدف التطوير.
- العمل على توحيد الخدمات للطالبات
- المنتظمات والمتسبات بهدف تحفيزهن ودعمهن
- لمواصلة الدراسة: تخصيص مكافأة شهرية لشراء
- المستلزمات التعليمية، تخصيص مكافأة مادية
- للمتميزات أكاديمياً، توفير المواصلات، السماح
- بالدراسة الصيفية...
- زيادة المحاضرات الإرشادية بحيث تتراوح بين
- ٦ و ٨ محاضرات بالفصل الدراسي لضمان تواصل
- الطالبات مع أعضاء هيئة التدريس ، والتصرف على
- محتويات المناهج ، بهدف نقل الطالبات إلى الجو الأكاديمي
- وتشجيع الحوار العلمي مع الأستاذ.
- عقد لقاءات الإرشاد الأكاديمي في بداية كل
- فصل دراسي يتم من خلالها شرح لأنظمة الكلية
- وسياساتها الداخلية وحصر المشاكل وتبادل الأفكار
- والمقترحات، بالإضافة إلى تعريف الطالبات بواجباتها
- ومسؤولياتها وحقوقها كطالبة منتسبة.
- إصدار دليل للمتسبات مع بداية قبولهن
- حيث يكون دليلاً ثابتاً ومصدراً للإجابة على
- استفسارات الطالبات وتساؤلاتهن المتكررة.
- تخصيص لوحة إعلامية للمتسبات للإعلان
- عن اللوائح المهمة والأخبار والتعاليم الخاصة بهن
- والتغذية.
- استحداث برامج لامنهجية تساهم في تعزيز
- العماد الطالبية إلى الكلية حتى يكون مكاناً محبباً لها:
- العمل على زيادة الاعتمادات المالية في صندوق
- الطالبات المخصصة للبرامج والأنشطة اللامنهجية ،
- إنشاء رابطة للخريجات بحيث لا تنتهي علاقة الخريج
- بإنهاء دراسته وإنما يكون عضواً في جمعية الخريجين
- يعاونها ويتبرع لها ويدهو غيرها.
٤. مقترحات متعلقة بإدارة القسم:
- تقسيم طالبات المسعوى الواحد إلى شعب
- عديدة كما هو الحال مع المنتظمات بحيث لا يزيد معدل
- الطالب للأستاذ ٦٠ : ١.
- زيادة المؤهلات الأكاديمية بحيث يتم

في الساعات المكتيبة بسبب عزوفهم عن الاستفادة من تلك الخدمة التعليمية والإرشادية المهمة، في حين طالب بعض الأعضاء بإلغاء الساعات المكتيبة المخصصة للمتسببات لعدم مراجعتهم لهم في الفترة المحددة.

التوصيات

يمكن تقديم توصيات الدراسة هذه اعتبارات أبرزها؛ التنوع الكبير بالنسبة للعوامل التي تبين أنها تقف وراء تسرب الطالبات المتسببات من الكلية، فضلاً على أن كثيراً من تلك العوامل متداخلة أو متشابكة مع بعضها بعضاً. ولذلك وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الزاخرة تقدم الباحثة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في الحد من ظاهرة تسرب الطالبات للمتسببات من الكليات والجامعات بشكل عام ومن كلية الآداب للبنات بالدمام بشكل خاص مقسمة حسب نطاق الصلاحيات الممنوحة للإدارات والأشخاص وذلك على النحو الآتي:

١. توصيات موجهة لإدارة الجامعة:

• إنشاء مركز للاعتماد الأكاديمي على مستوى الجامعة يرتبط مباشرة بمدير الجامعة؛ يعمل على تطبيق نظم الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة المحلية والدولية على جميع كليات الجامعة، ووضع خطط تشغيلية واضحة يهدف حصول الكليات على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم

تكليف مرشدة لكل مستوى بدلا من كل قسم والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية.

• تطوير الحقبة الدراسية لتشمل: التوضيح

العام للمنتهج، الساعات المكتيبة، سلم توزيع الدرجات، المواعيد المهمة للطالبات من لقاءات ومحاضرات إرشادية وغيرها من مواعيد خاصة بأعمال القبول والتسجيل، المراجع الدراسية، شرح المحاضرات على cd.

• تفعيل اللجان العلمية بالأقسام للعمل على

تطوير المناهج، حيث تكرر اقتراح تقليص عدد المواد والساعات الدراسية.

٥. مقترحات متعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

• العمل في التعامل مع المتسببات والمنظمات

من حيث استقبالهن والرد على استفساراتهن وتقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي.

• تنوع أساليب تقييم المادة حيث تكرر في

ملاحظات الطالبات شعورهن بالضغط والتخوف من الامتحانات حيث إنها معيصة ولا تقدم فرصاً لتعديل درجاتهن. وجاء هذا متوافقاً مع (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢) الذي أوضح أن أساليب التقويم تتخذ منحى قسرياً يثرب الرعب والخوف في نفوس الطالبات فيؤدي إلى الرسوب ومن ثم التسرب.

• انضمام أعضاء هيئة التدريس بمواعيد

المحاضرات الإرشادية والساعات المكتيبة. حيث تكررت ملاحظات الطالبات أن عدم وجود الأعضاء

والاعتماد الأكاديمي.

٣. توصيات مخصصة لإدارة الكلية:

• تطوير خطة الإستراتيجية الخمسية للكلية بحيث يتم إدراج حل مشكلة الدراسة الحالية كأحد أهدافها الإستراتيجية.

• التطبيق الأمثل لبيدات المحاسية (الشواب والعقاب)، على أن يكون ذلك على أسس مفروسة وسياسات نظامية واضحة لأعضاء البيئة التعليمية والإدارية المرتبطين بنظام الانتساب، وذلك من خلال اجتماعات عمومية دورية وكتيبات تشرح تلك المبادئ المحاسية.

• استحداث مركز للإرشاد الأكاديمي مخصص للاهتمام بتصميم وتطبيق برنامج إرشاد أكاديمي متكامل ومتربط للطالبات المنتسبات. يبدأ البرنامج بمساعدة الطالبة على اختيار التخصص المناسب عند التحاقها بالكلية ومن ثم ترميها بأنظمة الكلية وقوانينها، مروراً بتتبع حالة الطالبة الدراسية لتوجيهها وحل مشكلاتها الأكاديمية.

• إيجاد مركز إحصائي بالكلية يعنى بتتبع إحصاءات التسرب؛ على أن يكون هناك أسلوب موحد لجمع إحصاءات التسرب وتحليلها ليتم اكتشاف المتغيرات وتوجيههن للإرشاد الأكاديمي. كما يمكن أن نختم تقارير المركز متخذي القرار بالجامعة عند وضع سياسات القبول لنظام الانتساب والتعاقد مع أعضاء هيئة تدريس، والانتاج تخصصات جديدة وغيرها.

• عقد لقاءات دورية لإدارة الكلية في بداية

• تكوين لجان علمية دائمة لتطوير المناهج والبرامج الجامعية على مستوى الجامعة تتيح منها لجان فرعية في كل كلية (اللجان العلمية بالأقسام) تعمل معاً على إجراء دراسة فاحصة لواقع الكفاءة الداخلية للمناهج والمقررات الدراسية المقدمة في الكليات.

• استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة وحسن اختيارهم والعمل على توفير الأعداد اللازمة من وظائف للمعيدين والمحاضرين لسد العجز القائم في الجامعة وفي كلية الآداب بالعلم بشكل خاص والعمل على إعداد أجيال جديدة من أعضاء هيئة التدريس.

٢. توصيات موجهة لهيئة القبول والتسجيل:

• إعادة النظر في القبول الموسع لآلاف الطالبات في نظام الانتساب مع وضع معايير تضمن قبول الطالبة في التخصص الذي يتوافق مع قدراتها ومهاراتها وميولها الدراسية.

• معالجة المشكلة من جذورها والعمل على سرعة افتتاح كليات وأقسام جديدة بالجامعة تضمن خريجائها دخول سوق العمل بكفاءة، على أن يعتمد ذلك التوسع على الأمن والمعايير التي تتبناها وزارة التعليم العالي في افتتاح كليات جديدة (الكثافة السكانية، تلبية احتياجات سوق العمل، مراعاة الطاقة الاستيعابية للجامعات الكبرى القريبة، حجم المجتمع الطلابي في التعليم العام، والمواقع الجغرافية للكلية المقترح افتتاحها).

للمتسبات)، وغيرها من مقترحات جادة من شأنها تقديم حلول جذرية لنظام الانتساب الحالي.

• تغيير نظام امتحان الطلبة المنتسبة: حيث إن النظام الحالي يقتصر على امتحان واحد في نهاية الفصل وغالباً يكون أسئلة موضوعية فقط بهدف الحكم على استحقاق الطلبة للنقل للمستوى الأعلى دون الاهتمام بالتشخيص الفعلي لنوعية تعلم الطلبة، كما أنه لا يتيح تحصيل الطلبة أولاً بأول بقصد تدارك المشاكل وعلاجها مع المرشد الأكاديمي وأستاذ المادة، ولهذا توصي الباحثة بإحداث تطوير في نظام الامتحان الحالي ليصبح نظام تقويم شاملاً متنوعاً ومتعددًا يستخدم الامتحانات الكتابية والموضوعية والشفهية والمشاريع والتقارير والمروض وغيرها من الأساليب التي تتناسب مع طبيعة كل مقرر بهدف مساعدة الطلبة للوصول إلى أقصى ما تسمح بها قدراتها وإمكاناتها ومن ثم الوصول إلى أحكام سليمة بالنسبة لتحصيلها العلمي. كما يوصى أن يكون النظام الجديد متفقا عليه ومعلنا في الكلية والأقسام.

• متابعة الأقسام في التوزيع الجيد للجدول التدريسي بحيث يراعى فيه الجهد المضاعف لأعداد الطلبة المنتسبات واحتساب المادة التي تدرس للطلبة المنتسبة من ضمن النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وكذا تخصيص حوافز مالية.

• إصدار مطبوعات توضح اللوائح والأنظمة التي تجيب على تساؤلات الطلبة المنتسبات مع

كل فصل دراسي مع أعضاء هيئة التدريس والطلبات المنتسبات للتعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجههن، على أن تقسم اللقاءات بالشفافية وتقبل الآراء والمقترحات من جميع الأطراف المشاركة. والعمل على نشر ثقافة سياسة الباب المفتوح بين المنسوين من أعضاء هيئة تعليمية وإدارية وطلبات.

• إنشاء مكتبة تجارية بالكلية من مهامها توفير الكتب والمراجع الدراسية للطلبات المنتسبات في بداية كل فصل دراسي، مع اقتراح تطبيق نظام بيع الكتب المستعمدة للطلبات بأسعار مفرجة. حيث تكرر في استجابات الطلبة صعوبة الحصول على الكتب والمراجع التي تخدم المقررات الدراسية.

• تمديد لأحة صندوق الطلبة والسماح للطلبة المنتسبة الاستفادة من خدمة الإعانات التي توفرها صندوق الطلبة لزميلاتها المنتظمات حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تدني الوضع الاقتصادي لبعض الطالبات يؤدي إلى تسربهن من الكلية.

٤. توصيات موجهة لإدارة الانتساب بالكلية:

• التعاون مع الجهات الخارجية والداخلية في تقديم الدراسات إلى إدارة الكلية والجامعة لافتح التخصصات المناسبة لسوق العمل، إدخال نظام التعليم الموازي المدفوع الأجر ذي المحاضرات المسائية المنتظمة، تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم من بعد، تحويل نظام الانتساب الموسع إلى نظام التعليم المفتوح (تخصيص يوم دراسي بأجر

المتنوعة والشيقة بالإضافة إلى تخصيص الوقت الكافي للمحاور والمناقشة.

• التفاعل الإيجابي مع إدارة الكلية عند إعادة

النظر في الخدمات التعليمية والترفيه المقدمة للمتسببات حيث إن العامل الأساسي لنجاحها يعتمد على المشاركة الفعالة لأعضاء هيئة التدريس في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والمتابعة لتطوير المناهج الدراسية، بمراجع الإرشاد الأكاديمي، ونظام الامتحانات المقترح، وإعداد حقيبة المتسببات، اللقاءات والمحاضرات الإرشادية، تفعيل التقنيات الحديثة في التدريس وغيرها من خدمات تعليمية وترفيهية مقدمة للمتسببات.

• القيام بأبحاث ودراسات علمية في مجالات تختم للمتسببات: آلية افتتاح تخصصات جديدة يتطلبها سوق العمل، دراسات اجتماعية ونفسية للقضاء على عدم الجدلية والدافعية في الدراسة والشعور بالإحباط لدى الطالبات، وغيرها من الموضوعات التي تم اقتراح دراستها مسبقاً في التوصيات الموجهة لإدارة الانتساب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، مهدي محمد. *الهدى التربوي في التعليم العام بالمدارس الأعضاء*. الرياض: مكتب التربية العربي لنموذج الخليج، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.
إبراهيم، فهد. *طرق وأدوات البحث الاجتماعي*:

توضيح الخدمات المقدمة بالكلية مع إصدار ملاحق فصلية لكل ما يستجد من قرارات وضوابط من مجلس الكلية في هذا الشأن.

• العمل على تطوير حقيبة المتسببات بحيث يتم تفادي الملاحظات الواردة من مجتمع الدراسة في هذا الشأن: تأخر استلام الطالبات إلى الحقيبة الدراسية، وصعوبة التوصل للمراجع والكتب الدراسية المحددة، عدم وضوح المذكرات الدراسية المرفقة من حيث الطباعة والإخراج، مما يؤثر سلباً بطريقة مباشرة على تحصيل الطالبة الأكاديمي.

• تطوير الموقع الإلكتروني للكلية الخاص بالانتساب بحيث يتم تحديث أهم الأخبار والتعاميم بشكل يومي وتخصيص مسؤولة تقوم بالرد على استفسارات الطالبات.

• توصيات موجهة لأعضاء هيئة التدريس:

أكدت نتائج الدراسة الحالية ما ذكرته دراسات سابقة، وهو أن المعلم أساس نجاح العملية التعليمية في جميع الجامعات؛ لذا فإن أي قصور في الأداء يؤدي مباشرة لقصور في الخدمات التعليمية المقدمة للطالبة، وبالتالي يكون عاملاً في التسرب والهدو التربوي الذي تعاني منه الكلية، ولهذا توصي الدراسة في هذا المجال بالآتي:

• الاهتمام بالإعداد الجيد للقاء المتسببات الدوري لاسيما وأنه يمثل اللقاء الأساسي بين الطالبة والأستاذ، مع التوصية باستخدام وسائل الشرح

الدراسي بكليات المعلمين - العوامل
والأسباب». دراسات تربوية، جامعة أم القرى،
مكة المكرمة، المجلد (٩)، (٢٠٠٧م). متوفر
على الإنترنت:

(www.uqu.edu.sa/page/sz/5394)

الحواجة، محمد ياسر. العلوم الاجتماعية والتنمية
البشرية: القضايا والمستقبل. القاهرة: كلية
الآداب طنطا، ٢٠٠٧م.

واحد، علي. الجامعة والتدريس الجامعي. ط١. جدة:
دار الشروق، ٢٠٠٤م.

الروشد، موهي، خالد صالح. عوامل الفاعل التعليمي
بالدراسات العليا في جامعتي الملك سعود
والملك عبد العزيز. رسالة ماجستير، غير
متشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
١٤١٧/١٤١٨هـ.

الولادة العامة لتعليم البنات. وكالة الرئاسة لكليات
البنات: لائحة كليات البنات والقواعد
التنظيمية الملحق بها. ط٢. السعودية: مطابع
الخال، ١٤٢١هـ.

السلطان، خالد بن صالح. السياسات التعليمية
المستقبلية للتعليم العالي». ورقة عمل مقدمة
لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى
عام ١٤٤٠هـ، (١٤٢٢هـ). متوفر على
الإنترنت:

(www.skfupm.com)

دراسات نظرية وتطبيقية. ط١. مصر: مطبعة
البحيرة، ٢٠٠٧م.

أبو حمادة، عبد الموجود عبد الله. العوامل المؤثرة على
مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم
الجامعي - دراسة تطبيقية على طلاب جامعة
القصيم. المجلة العلمية للإدارة. جامعة الملك
سعود، المجلد ١، العدد (١)، (٢٠٠٦م)،
ص ٤٩ - ٧٧.

القرار السوي لكلية الآداب للبنات بالعام لعام.
(١٩/١٨، ٢٠/١٩، ٢١/٢٠، ٢٢/٢١، ٢٣/٢٢،
٢٤/٢٣، ٢٥/٢٤، ٢٦/٢٥، ٢٧/٢٦، ٢٨/٢٧، ٢٩/٢٨).

جودة، محفوظ. التحليل الإحصائي الأساسي واستخدم
spss. ط١. جامعة العلوم التطبيقية، ٢٠٠٨م.

الجويهي، ثانيا فوزي، وعجوب، عمة الله. مشاكل
التعليم الجامعي في مصر. مركز المعلومات
ودعم اتخاذ القرار. (٢٠٠٧م)، ص ٣ - ١٢.
متوفر على الإنترنت:

(www.policenter.gov.eg)

الحامد، محمد بن مصطفى، العبي، بدر بن جويعد؛
زهاة، مصطفى عبد القادر، وموئي، نسل
عبد الحافظ. التعليم في المملكة العربية السعودية
رؤية الحاضر والمستشراف المستقبل. ط١.
الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٢م.

حكيم، عبد الحميد عبد الحميد. ظاهرة التهرب

دراسة حالة لمنحة أبو حمادة. رسالة دكتوراه. غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، ١٩٩٢م.

عبد القادر، علي عبد العزيز. «عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية». مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد (٢٨)، ١٩٩٣م، متوفر على الإنترنت:

(www.ksu.edu.sa/sites/Collece)

العبد الله، منور محمد. «التفكير التربوي لنظام الانتساب بجامعة محمد بن سعود الإسلامية». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

عبيدات، ذوقان وآخرون. البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة، ٢٠٠٤م. عجاوي، محمود. «الإهدار التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة». مجلة كلية التربية. جامعة الإمارات، المجلد ٨، العدد (٩)، ١٩٩٣م، ص ٩٠-١١٨.

المكاشي، بشري أحمد، والزهني، كامل علوان. «أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق». مؤتمر النشر الأكاديمي للطالب، للمسؤولية على من - المنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات العربية، جامعة الشارقة، ٢٠٠٦م، متوفر على الإنترنت:

(www.arab-acrao.org/motamarat)

السلطان، خالد؛ دفرعة، صالح؛ المنصب، حسني؛ سليمان، محمد؛ نجار، مخلوح؛ الخراب، أحمد؛ والمطاس، حسين. «استراتيجية خفض تسرب الطلاب مبنية على دراسة العوامل الأكاديمية». المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في اللواء العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة المجلد ١٢، العدد (١)، ٢٠٠٨م، ص ١٦٦-١٧٦.

سليمان، محمد جميل. «الرسوب والتسرب في التعليم الأساسي - تعليم الجماهير». المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. العدد (٤٥)، ١٩٩٨م. متوفر على الإنترنت:

(repository.ksu.edu.sa)

الصالح، عبد الرحمن بن أحمد. «التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية للتعليم». اللقاء السنوي الحادي عشر للمجموعة السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جسن)، ٢٠٠٣م. متوفر في الإنترنت:

(www.gcsen.org.sa)

_____، «تتمية القوى البشرية في قطاع التعليم العام». ورقة عمل مقدمة في ندوة التصاميم التعليمية، وزارة المعارف، ١٤١٧هـ. متوفر على الإنترنت:

(faculty.ksu.edu.sa)

عبد السلام، عبد العظيم. «الفقد في التعليم الأساسي -

مبارك، عبد الحكيم موسى، الحارثي، زايد عيسى وكيس، هيبند عبد الله. «تقرير عن دراسة ميدانية لتحديد العوامل المؤدية إلى ظاهرة الرسوب والتسرب بين طلاب جامعة أم القرى من وجهة نظر الراشدين والمتسربين وأعضاء هيئة التدريس». مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. جامعة أم القرى، المجلد ١٢، العدد (١)، (٢٠٠٠م)، ص ١٦٦ - ١٧٦.

المحبوب، عبد الرحمن، والنعم، عبد الرحمن. وأسباب تسلي الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. مركز بحوث كلية التربية. جامعة الملك سعود، (٢٠٠٧م)، ص ٦ - ١٠٥.

مزعول، جمال، وصباح هرمسز. «الإهمال في التعليم بجامعة الموصل». مجلة التربية والعلم، العدد (٨٤)، (١٩٨٩م)، ص ٢٥٣ - ٣٨٤.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. التعليم العالي والبحث العلمي في دول الخليج العربي. الرياض: مطبع مكتب التربية، ١٤٠٣هـ.

مناع، محمد السيد، وعزت، حسني محمد. «تتويم علاقة تخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل لمواجهة البطالة في المملكة العربية السعودية». المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية بمؤثناء مجتمع معرفي. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، المجلد ١،

هيسان، صالحه عبدالله يوسف. «التوافق بين تخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان». الورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، (٢٠٠٦م)، ص ١ - ٢٥، متوفر على الإنترنت:

(www.mohyasin.com)

العاملي، حمدان أحمد، والعاملي، عبد الله مفرح. «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كلية للعلمين في الرياض». مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود، السعودية، المجلد ٩، العدد (٢)، (١٩٩٧م)، ص ٢٣٣ - ٢٧٦.

القحطاني، سالم سعيد. «مدى ملائمة تخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية». ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ورؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ٢ - ٤١، متوفر على الإنترنت:

(www.mohyasin.com)

القرني، علي بن سعد. «العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة». مركز البحوث التربوية. كلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض، (١٩٩٤م)، ص ١ - ٧٠، متوفر على الإنترنت:

(www.kau.edu.sa/odr)

- Community College Students: Related Student and Institutional Characteristics», *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v9,(n4),(2008), p505 – 517.
- Fleischbach, Rita.** «Persistence among Full – Time Students at Illinois Central College», www.eric.ed.gov/ERICWEBPORTAL/HOME.PORTAL, (1990).
- George, Werner.** «Individual and Institutional Factors in the Tendency to Drop out of Higher Education: A Multilevel Analysis Using Data from Konstanz Student Survey», *Studies in Higher Education*, v34,(n6),(2009), p647 – 661.
- Harrison, Nell.** «The Impact of Negative Experiences, Dissatisfaction and Attachment on First Year Undergraduate Withdrawal», *Journal of Further and Higher Education*, v30,(n4), (2006), p377 391.
- Lasshbilly, Gerard; Gomez, Lucia.** «Why Do Higher Education Students Drop Out? Evidence from Spain», *Education Economics*, v16,(n1),(2008), p89 105.
- Park, Ji Hye; Choi, Hee Jun.** «Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning», *Educational Technology & Society*, v12,(n4),(2009), p207 – 217.
- Tell, d. & Hawkins, d.** «Marketing Research: Measurement and Methods», Mcmillan Publishing Company, New York, (1993).
- منسي، حسن عمر شاكر. «مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة السرس بالملكية العربية السعودية». مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود، المجلد ١٧، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١١٧ – ١٥٧.
- المنيع، الجوهرة عبد الرحمن. إستراتيجية مقترحة لمواجهة الهدر التربوي (الرسوب والتسرب)، في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية للبنات التابعة لوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه. كلية التربية للأقسام الأدبية، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٢م.
- الحايس، عبد الله بن عبد العزيز. «الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب - دراسة تحليلية». حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١٦)، (٢٠٠٠م)، ص ١٠٩ – ١٣٩.

لتأني: المراجع الأجنبية:

- Araque, Francisco; Roldan, Concepcion; Salguero, Alberto.** «Factors Influencing University Drop Out Rates», *Computer & Education*, v53, (n3), (2009), p563 – 574.
- Bethencourt, Jose Tomas; Cabrera, Lidia; Hernandez, Juan.** «Psychological and Educational Variables in University Dropout», *Electronic Journal of research in Education*, v6, (n3), (2008), p 603 – 615.
- Craig, Alfred; Ward, Cynthia.** «Retention of

Factors Contributing to Students' Dropout from the Affiliation Program at The College of Arts for Girls in Dammam, from the Viewpoint of Faculty Members and Students

Maha Bahr Abdullah Bahr

Assistant professor in management and educational systems,

Faculty of Arts, University of Dammam

Dhahran, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 821, Postal Code: 31261

E – mail: mabahr@uod.edu.sa

(Received 6/6/1430H; accepted for publication 5/4/1431H.)

Key Words: Affiliation Program, Dropout, Personal Factors, Administrative Factors, Program Factors.

Abstract: The objective of this study was to investigate the factors contributing to the high percentage of student dropout reaching 96.4% among students enrolled in the Affiliation Program offered by The College of Arts for Girls in Dammam since 1423H. The researcher designed a questionnaire to collect the needed data after testing its validity and reliability. The study sample consisted of a representative group of faculty members (133) and students (360).

The statistical analysis of the data indicated the factors affecting the dropout rate which were related to: student's personal and family issues, college administration, faculty members, academic advising services, and the academic curriculum. Faculty members have identified the following primary factors: the unavailability of modern specialization professions as required by the job market, the excessive number of students in classes, the imbalance between number of accepted students and college resources, and the lack of sincere efforts by students. In addition, students have identified the following factors: curriculum length, unavailability of modern specialization, and difficult evaluation methods. Also significant relationships and differences were noticed between some demographics variables and factors influencing dropouts.

Accordingly, the study introduced several recommendations which were addressed to decision makers at the upper administration level, college and departmental level, and faculty members.

مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمانية المستعجلة من السنة النبوية ودرجة الفهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية

* والعل عبد الرحمن النمل ، ** خالد محمد أبو القاسم

* أستاذ أصول التربية المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، صرب ١١٤، الرمز ٤٥١٤٢

E-mail: Dr.wtak@yahoo.com

** أستاذ علوم السنة للمساعدة قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة جازان

جازان، المملكة العربية السعودية، صرب ٣٠٦، الرمز ٤٥٩١١

E-mail: aa47bb@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥هـ، وقبل للنشر في ١٤٣١/٦هـ)

الكلمات للخاصة: مفاهيم تربوية، التربية الجسمانية، مبدأ المسؤولية، السنة النبوية، الطلاب المعلم، جامعة جازان.
ملخص البحث: هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمانية المستعجلة من السنة النبوية، وعلى درجة قدرة الطلاب أنفسهم على تصنيف هذه المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية، وعلى المراحل المؤثرة في ذلك. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة تكونت من (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمانية استُخلت من السنة النبوية، وطُبقت على عينة من (٣٦٨) طالباً معلماً. توصل البحث إلى أن أفراد العينة يعرفون بدرجة كبيرة (٣٨) مفهوماً للتربية الجسمانية، وأنهم يقادرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم، كما توصل البحث إلى وجود فروق دالة بين متوسطات إجابات أفراد العينة في معرفتهم المفاهيم تمزى لتخصصاتهم الدراسية لصالح طلاب تخصص اللغة الإنجليزية، في حين لم تكن هناك فروق دالة لمعرفتهم المفاهيم تمزى لتخصصات محصلتهم الدراسي، أو لقسوتهم على تصنيف المفاهيم في ضوء مبدأ المسؤولية تمزى لتخصصاتهم الدراسية ولتخصصات محصلتهم الدراسي.

المقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ وَلَقَدْ عَلَّمْتَهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّا نَسُوا حَتَّى جَاءَهُمُ الْحَذَرُ

الإسراء: ٧٠، وقد كلفه مقابل هذا التمييز والتكريم تكاليف كثيرة ومسؤولية عظيمة؛ فكلّفه مسؤولية

میز الله تعالى الإنسان وكرمه على غيره من المخلوق، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَخَلَقْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَجَعَلْنَاهُمْ فِرْقًا ذَكَاةً وَمَا يَفْقَهُونَ﴾

مكونات طبيعته الأساسية تربية شاملة تخرج فيها كلها
بكيان واحد، وتربية متكاملة يتكامل كل مكون منها مع
الأخر ويؤثر فيه، وتربية متوازنة تتوازن فيها هذه
المكونات لإحداث التوازن بين الماديات والمعنويات،
وبين الضروريات والقرهبات، وبين الواقع والخيال،
وبين الإيمان بالفسوس والإيمان بالغيب، وبين النزعة
الفردية والنزعة الجماعية، ومن ذلك قوله تعالى:
﴿وَلَتَنَجِيَنَّا أَتَمَّكَ لَكُمُ الْآخِرَةُ وَلَا تَنَجِيَنَّا بِحَبْلِكَ مِنَ
أَقْبًا﴾ [التقصص: ١٧٧]، وتربية إيجابية تتحول بها هذه
المكونات إلى طاقة في الإنسان يكون معها قوة موجبة
فاعلة يسيطر بها على القوى المادية ويوظفها في عمارة
الأرض، وبغير الله تعالى عن طريقها واقع البشر إلى
واقع يقوم على منهج الله تعالى بغير طغيان (را: قطب،
١٤٠٩ - ١٩٨٩، والحماضي، ١٤٠٧ - ١٩٨٧)،
ومن ذلك قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلًّا
تَتَشَوَّانَ فِيهَا وَكَأَنَّكُمْ تَخْرِقُونَ فِيهَا الْكُلَّ﴾ [الملك: ١٥]، كل
ذلك حسب قدرة كل إنسان واستطاعته، قال تعالى:
﴿لَا يَجْزِيكَ اللَّهُ قِسًا إِلَّا وَفْعًا﴾ [البقرة: ٢٨٦].
ومكونات الطبيعة الإنسانية، هي: القلب،
والعقل، والروح، والجسم (را: الجوزد، ١٤٠٠ -
١٩٨٠، الشيباني، ١٤٠٥ - ١٩٨٥، قطب، ١٤٠٩ -
١٩٨٩، الزنتاني، ١٤١٣ - ١٩٩٣، أبو العنين،
١٤١٨ - ١٩٩٨)، وكل منها قوة حيوية تدل على
الذات الإنسانية في حالة من حالاتها (أبو العنين،
١٤١٨ - ١٩٩٨). فاما القلب فهو قلبان: قلب مؤمن

الخلافة في الأرض، قال تعالى: ﴿وَلَا كُنْ زَكَاةً
لِّلْمَسْكِينِ إِلَهَ جَاهِلٍ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ١٢٠]، تلك
المسؤولية التي أبت سائر المخلوقات أن تحملها
وأخفقت من حملها، قال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى
السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَلْفَتْنَ فِيهَا كُفْرًا
إِنَّمَا هِيَ إِلَهُكُمُ اللَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [الأحزاب: ٧٢]، وقد زوده
بأدوات التكليف كلها؛ حيث زوده بالقدرة على
التمييز والإرادة وحرية الاختيار، قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ
الْقَرَمُكُمْ وَمَنْ طَلَبَ أَتَاهُكُمْ لَا تَمْلِكُونَ شَيْئًا وَبَسَّ لَكُمْ
الْكُتُومَ وَالْأَمْرَ وَالْأَمْرَ لَكُمْ فَتَكُونُونَ﴾ [النحل: ١٧٨]، وجعله مسئولاً عنها، قال تعالى: ﴿وَلَا
تَلْعَفْ مَائِدَةً يَدِ يَدٍ وَلَا تَلْعَفْ مَائِدَةً يَدٍ وَلَا تَلْعَفْ مَائِدَةً يَدٍ
عَنَّا تَسْفِكُوا﴾ [الإسراء: ٣٦]، وعجزاً عليها يوم القيامة،
قال تعالى: ﴿لَنْ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ
وَمَنْ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ يَسْمَلَ
زُودَ بِالْقَابِلَةِ لِلْعَلَمِ، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ نَادِمَ الْأَمْرَ
كُلَّهَا﴾ [البقرة: ١٣١]، وبالإستطاعة، قال تعالى: ﴿وَلَا
أَبْرَ وَفَعَمُ الْكُتُومَ عَلَيْهِمْ أَنْفُسُهُمْ كَأَنَّهُمْ لَمْ يَكُنْ كَلَّا
تَسْتَفِيدُونَ فِي الْأَرْضِ كَأَنَّهُمْ لَمْ يَكُنْ كَلَّا وَفَعَمُ الْكُتُومَ يَسْمَلَ
فَأُولَئِكَ يَكُونُ جَهَنَّمَ وَتَكُونُ مَوْرَ ٥ إِلَّا التَّسْتَفِيدُونَ
الْجِبَالِ وَاللَّسَّ وَالْجِبَالِ لَا يَسْمَلُونَ جَهَنَّمَ وَلَا يَسْمَلُونَ سَبَلًا ٥
فَأُولَئِكَ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَمُوتَ مِنْهُمْ وَكَانَ اللَّهُ مَعَهُ مَعْرُوفًا﴾ [النساء: ٩٧ - ٩٩].

للكل فقد حرمست التربية الإسلامية على تهية
الإنسان لهذه الخلافة تهية مثالية من خلال تربية

(الفاسي، ١٤١٣ - ١٩٩٣، وأبو صبيح، ١٤١٤ - ١٩٩٤، والطريف، ١٤٢٩ - ٢٠٠٨).

وأما المكون الرابع فهو مكون الجسم: وهو يتكون من مكونين اثنين مكون داخلي (طاقة، ودوافع)، ومكون خارجي (حواس، وجوارح، وبدن). والجسم بهذين المكونين دليل واضح على حركية التربية الإسلامية؛ فكما أنها تربية تهدف إلى بناء الإنسان من داخل فأنه بناءً متيناً يقينياً، فإنها تهدف أيضاً إلى أن تكون حركته ممارسة فعلية تطبيقية تتصل بهذا اليقين وليست حركة اضطراب وتقلب أو تقليد، قال تعالى: ﴿لَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ وَفَّاهُم مَّا سَأَلُوا فَكُنُوا مُسَوِّغِينَ﴾ (النساء: ٢٨). ولذلك فقد اهتمت التربية الإسلامية اهتماماً واضحاً بجميع مناشط الإنسان، سواء تلك التي ترتبط بعلاقته مع ربه من حيث الإيمان الراسخ والاعتقاد الجازم وألباع كل ما أمر به واجتناب كل ما نهى عنه. أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع غيره من حيث التعامل مع الأفراد والجماعات في المجتمع، والبدن والعطاء في سبيل تطوره وتتمته والحفاظ على ما فيه من قيم روحية ومادية حميدة، وخدمة الإنسانية بتحقيق أهدافها النبيلة وعدم معاداتها. أم تلك المناشط التي ترتبط بعلاقته مع نفسه من حيث تربية حواسه وجوارحه وبدنه وطاقاته ودوافعه. أم تلك التي ترتبط بعلاقته مع الكون من حيث توظيف طاقاته وقدراته

أحب الإيمان وتزوين به، وقلب مريض يشك ويرتاب ويزيغ عن الحق والهدى. والقلب مستقر الإيمان والعلوم والمعارف الراسخة، وأداة للمعرفة وكشف الحقائق (ابن قيم الجوزية، ١٤١٠ - ١٩٩٠). واهتمت بهذا المكون دراسات عديدة، منها: (حجازي، ١٤١٧ - ١٩٩٧، والصقري، ١٤٢٨ - ٢٠٠٧، والشهري، ١٤٣٠ - ٢٠٠٩).

وأما العقل فهو عقلان: عقل إرادي مكتسب، وعقل علمي شرعي. والعقل أداة كمال المعرفة والحكم على الشرائع والعقائد والأحكام والتكاليف والأوامر والنواهي، والتمييز بين الحق والباطل والخير والشر، وفهم الحقائق ووعاها، وضبط النفس وجسها عن الهوى، وحبس صاحبها عن التورط في الملهالك (الماوردي، ١٤١٣ - ١٩٩٣). وقد اهتمت بهذا المكون دراسات عديدة، منها: (ميمي، ١٤٠٦ - ١٩٨٦، وقيسوي، ١٤٢٥ - ٢٠٠٤، وهندي، ١٤٢٩ - ٢٠٠٨ وأسرة، ١٤٣٠ - ٢٠٠٩).

وأما الروح فلها حالان: حال إيماني تكون فيه زكية علوية تحفّ تنم بالاعتقادات الصحيحة وتنفع صاحبها في الدين والدنيا، وحال شيطاني نسبته إلى شرك أو فجور يخرج صاحبها عن حكم الكتاب وما جاء به الرسول - صلى الله عليه وسلم - وتؤدي بصاحبها (ابن قيم الجوزية، ١٤٠٢ - ١٩٨٢). وقد اهتمت بهذا المكون دراسات عديدة، منها:

ومواهبه لمباراة الكون واستغلال ما فيه لتربية الحياة وتتميتها (رأ: عميرة، ١٤٠١ - ١٩٨١ وأبو العنين، دت). وفي الوقت نفسه، قرّرت التربية الإسلامية مسؤولية الإنسان من كل هذه النشاط وما يتعلّق بها، ومن ذلك قول رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «لن تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يُسأل عن أربع: عن عمره فيما أفناه، وعن علمه ما فعل فيه، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفق، وعن جسمه فيم أهلاه» (الترمذي، ١٣٩٥ - ١٩٧٥، ٦١٢/٥، رقم ٢٤١٧). لذلك، فقد رأى الباحثان أهمية تحديد مفاهيم التربية الجسميّة تحديداً منهجياً دقيقاً، والعمل على تصنيفها بطريقة علمية منمّنة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تحلّدت مشكلة البحث بالسؤالين الرئيسيين التاليين:

«ما مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسميّة المستنبطة من السنّة النبويّة؟

«ما درجة قدرة الطلاب للمعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسميّة المستنبطة من السنّة النبويّة في ضوء مبدأ المسؤولية؟

يوجب الباحثان من هذين السؤالين الرئيسيين من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مفاهيم التربية الجسميّة المستنبطة من السنّة النبويّة التي يعرفها الطلاب المعلمون

في جامعة جازان بدرجة كبيرة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسميّة تمزى لتخصصاتهم الدراسيّة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسميّة تمزى لتفكيرات تحصيلهم الدراسي؟

السؤال الرابع: ما درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسميّة المستنبطة من السنّة النبويّة في ضوء مبدأ المسؤولية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسميّة في ضوء مبدأ المسؤولية تمزى لتخصصاتهم الدراسيّة؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسميّة في ضوء مبدأ المسؤولية تمزى لتفكيرات تحصيلهم الدراسيّة؟

أهمية البحث:

تطلّت أهمية البحث الحالي في تكمته من الإجابة عن أسئلته، بالإضافة إلى:

— إنه البحث الوحيد، يخلو علم الباحثين، الذي تمكن من استيعاب مفاهيم التربية الجسمية من السنة النبوية، وكذلك تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية.

— يتوقع أن تفيد نتائج البحث أفراد العينة في التعرف على مستوى معرفتهم بمفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية، مما يمكنهم من التنبه إليها في ممارساتهم.

— يتوقع أن تفيد نتائج البحث وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التربية والتعليم ولجنة التخطيط الدراسية والمناهج العلمية في كلية التربية بجامعة جازان في التنبه إلى أهمية توظيف مفاهيم التربية الجسمية في الكتب المدرسية والمقررات الدراسية ذات الصلة، وإحداث التوازن المعرفي فيها بين مكونات الطبيعة الإنسانية: القلب، والعقل، والروح، والجسم.

— تقديم أداة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يتوقع أن تفيد في إجراء بحوث تربوية أخرى ذات صلة.

أهداف البحث.

هدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

— تحديد مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة.

— التعرف على درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

— الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي.

— الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تُعزى إلى تخصصاتهم الدراسية وتقديرات تحصيلهم الدراسي.

محددات البحث:

يمكن تعميم نتائج البحث الحالي في ضوء المحددات الثلاثة التالية:

— **هيئة البحث:** هي الطلاب المعلمون في جامعة جازان الذين بمستوى السنة الرابعة، وأنهوا دراسة جميع مقررات الإعداد التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية، وكانوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩م).

— **أداة البحث:** هي من إعداد الباحثين لتقيس

الفردية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الوظيفية.
 - المعرفة: هي التاج التعليمي التعلّمي الذي تمكّن الطلاب المعلمون في جامعة جازان من اكتسابه بعد دراستهم جميع مقررات الإحصاء التربوي ومقررات الدراسات الإسلامية. ويمكن الكشف عن بعض جوانب هذا التاج من خلال التعرف إلى مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السّنة النبوية التي يهرلها هؤلاء الطلاب بدرجة كبيرة.

- الطالب المعلم: هو الطالب الذي يدرس أحد التخصصات الدراسية المتصلة في أقسام كليات: التربية، والعلوم، والحاسب الآلي ونظم للمعلومات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان التي يُمَدُّ الطلاب فيها لثمة التدريس.

- جامعة جازان: إحدى الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، والوحيدة بمنطقة جازان الواقعة جنوب غرب المملكة، وتضمّ حالياً اثنتي كليات للبنين وست كليات للبنات، ويبلغ عدد الطلبة فيها حوالي (٢٠.٠٠٠) طالب وطالبة.

- مفاهيم التربية الجسمية: هي المضامين الحركية الواردة في أقوال وأفعال النبي - صلى الله عليه وسلم - التي توجّه الفرد إلى اتباعها في ممارساته تجاه النفس والمجتمع والوظيفة.

- القدرة على التصنيف: هي إدراك الطلاب المعلمين في جامعة جازان وتمييزهم للسمة العامة التي يصف بها كل مفهوم من مفاهيم التربية الجسمية

مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السّنة النبوية ودرجة قدرتهم على تصنيفها في ضوء مبدأ المسؤولية.

- كتب السّنة: هي الكتب المسندة المشهورة التي اهتمت بذكر أقوال وأفعال النبي - صلى الله عليه وسلم - ورجع إليها الباحثان في استنباط مفاهيم التربية الجسمية، وهي: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، وصحيح ابن حبان، ومسنند الإمام أحمد، وسنن ابن ماجه، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، ومسنند أبي يعلى الموصلي.

مصطلحات البحث:

يمرّف الباحثان المصطلحات الواردة في عنوان البحث تعريفاً إجرائياً على النحو التالي:

- المستوى: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتلفة بمعارفهم مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الاختيار الذي يمثّل وجهة نظر الجيب لكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات: أوافق، غير متأكد، لا أوافق.

- الدرجة: تقدير إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتلفة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية، وذلك بوضع إشارة (✓) في الاختيار الذي يمثّل وجهة نظر الجيب لكل فقرة في الأداة من بين ثلاثة خيارات يمثّل كل خيار منها أحد محالات مبدأ المسؤولية: المسؤولية

المرضى على الطعام والشراب. كما بينت هذه النتائج حرص السنة النبوية على توجيه الفرد إلى ضرورة العناية بنظافة البدن والملبس والسكن لما لها من أثر كبير في وقايتها من الأمراض.

وقام القرشي (١٤١٣ - ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن جوانب تربية النبي - صلى الله عليه وسلم - لأصحبه في الكتاب والسنة. لتحقيق هذا الهدف استعملت الدراسة المنهج التاريخي واعتمادها على دراسة الآيات القرآنية وكتب السنة النبوية. بينت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتربية الجسم منهج الرسول - صلى الله عليه وسلم - في تربية أصحابه على حفظ الجسم وذلك من خلال بيان أهمية حفظ الجسم والاهتمام به ووقايته والحفاظ على سلامته كونه مبعث الطاقة والقوة لحمل التكاليف الربانية التي كُلف بها الإنسان في الحياة الدنيا. كما بينت هذه النتائج الطرق التي استخدمها - صلى الله عليه وسلم - في تربية أصحابه على حفظ الجسم، وهي: التغذية المتكاملة للتوازن، ونظافة الجسم، والرياضة البدنية، والوقاية، والعلاج الطبي.

وقام موسى (١٤١٣ - ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تحميله للمسؤولية الجسدية في الإسلام. لتحقيق هذا الهدف استعملت الدراسة المنهج التاريخي واعتمادها على دراسة الآيات القرآنية وكتب التفسير وكتب السنة النبوية. بينت نتائج الدراسة أن الجسد البشري مكرم بتكريم الله سبحانه وتعالى للإنسان، فشرح له ما يحفظه

المستبطل من السنة النبوية وتحملتها في أحد مجالات مبدأ المسؤولية.

- مبدأ المسؤولية: هو أحد مبادئ التربية الإسلامية الذي يشير إلى تحميل الفرد التبعات المترتبة على ممارساته القولية والفعلية. وقد تحدت في هذا البحث بالأقوال والأفعال تجاه النفس والمجتمع والوظيفة التي استبطلت من السنة النبوية.

الدراسات السابقة

بالرغم من الأهمية التي توليها التربية الإسلامية لتربية الجسم، إلا أن الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع تُعد قليلة جداً، حيث لم يعثر الباحثان، بمحدود بحثهما وتقصيهما، إلا على أربع دراسات؛ فقد قامت أبو إسحق (١٤٠٨ - ١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى بيان ما اشتمل عليه كتاب «الطب النبوي» لابن قيم الجوزية من توجيهات نبوية في تربية النشء فيما يتعلق بالناحية الجسمية. لتحقيق هذا الهدف استعملت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل نصوص الكتاب وبيان القواعد التي تسهم في تربية النشء من الناحية الجسمية. بينت نتائج الدراسة اهتمام كتاب الطب النبوي بتوجيه الفرد إلى العناية بنوعية الغذاء حرصاً على تكامل العناصر الغذائية التي يحتاج إليها في بناء جسمه ووقايته من الأمراض، وإلى تحقيق مطالبه الجنسية وإشباعها وفق الأسس التي حledgeا الإسلام، وإلى عدم إكراه

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية تمزى إلى متغير موقع المدرسة لصالح الطلاب في المدارس داخل المدينة وإلى متغير نوع البنى المدرسي لصالح الطلاب في المدارس التي لها مبان حكومية. في حين يثبت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر وتطبيق مقومات التربية الجسمية تمزى إلى مستوى تعليم الأب أو مستوى تعليم الأم.

مقارنة البحث الحالي بالدراسات السابقة تبين ما يلي:

— اتفق البحث الحالي مع دراسة الشهري (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م) في أنهما أجريا بالبيئة السعودية، لكنهما اختلفا في الحدود المكثية، حيث كانت حدود دراسة الشهري للمدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، في حين كانت حدود البحث الحالي جامعة جازان. واختلف البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة في الحدود الزمانية، حيث أجريت آخر الدراسات السابقة عام (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م).

— اتفق البحث الحالي مع دراسة الشهري (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م) في أنهما ألوحيدان اللسان ثم تطبيقهما ميدانياً.

— اتفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أن أفراد عينة كانوا بمستوى التعليم الجامعي والذين تعلموا بالطلاب في الأقسام التي أعدت لخدمة التدريس بكليات التربية والعلوم والحاسب الآلي ونظم المعلومات والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة جازان.

كبحريم الانتصار والتعظيم من إلامه، ووضع عقوبات رادعة كتشريع القصاص ودية الأعضاء، واستجاب لخطباته الفطرية. كما يثبت هذه النتائج أن الإسلام حدد مسؤولية الأسرة عن الجسد، وذلك من حيث حسن اختيار الزوجين، وحفظ الجنين في بطن أمه، والإرضاع، والحضنة، والرعاية الصحية، وتأمين سلامة للنزل ودره الخطر عنه. وحدد مسؤولية المجتمع عن الجسد، وذلك من حيث حفظه بالتربية الصحيحة، والحفاظ على البيئة، وإقامة الحدود الشرعية.

وقام الشهري (١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م) بدراسة هدفت إلى تحليل المقومات الرئيسة للتربية الجسمية في الإسلام، وإلى التعرف على مدى توافر وتطبيق هذه المقومات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة في ضوء عدد من المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة استبانة بلغت فقراتها (٨٣) فقرة توزعت على ستة مجالات، وطُبقت على عينة تكونت من (٤٢٦) طالباً. يثبت نتائج الدراسة أن مقومات التربية الجسمية في الإسلام تتمثل في (٦) مقومات هي: التغذية الصحية، والنظافة الوقائية، والتدوي والملاج، والنوم والراحة، والتربية البدنية والأنشطة الرياضية، والصفات الصحية. وأن هذه المقومات متوافرة لدى أفراد العينة بدرجة عالية، لكن هذا التوافر جاء متفاوتاً بين مقوم وآخر، أعلاه المقوم الثاني «النظافة الوقائية» وأدناه المقوم الخامس «التربية البدنية والأنشطة الرياضية». كما يثبت هذه النتائج

المتعلقة بمفاهيم الحرية الجسمية التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات البحث.

—الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات إجابات الطلاب للعلمين في جامعة جزائر لتتلاقى بقدرتهم على تصنيف مفاهيم الحرية الجنسية في ضوء مبدأ المسؤولية التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات البحث.

— انقود البحث الحالي في أن فقرات أداته كلها مستنبطة من السنة النبوية ، وفي مجالات الأداة ومنهج تصنيف فقراتها.

الطريقة والاجراءات

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التاريخي والمنهج الوصفي كونهما من أكثر مناهج البحث ملائمة لطبيعته، وقد تمثلت الإفادة منهما في الجوانب التالية:

— تحديد مفاهيم التربية الجسمية في أقوال وأفعال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - الواردة في السنة المستندة المشهورة.

—تحديد مفاهيم التربية الجنسية المستبعدة من السنة
النوبة التي يعرفها الطلاب للعلمون في جامعة جازان.

— التعرف على درجة قدرة الطلاب المعلمين في
جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية
المستتعة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان

تكوّنت هيئة البحث الحالي من (٢٦٨) طالباً معلماً في أقسام كليات: التربية، والعلوم، والحاسب الآلي ونظم المعلومات، والآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الجزائر، التي تُؤدّ الطلاب فيها لخدمة التدريس، أي ما نسبته (٧٦٥٪) تقريباً من مجموع الطلاب المعلمين الذين بمستوى السنة الرابعة وأنهوا دراسة جميع مقررات الإعداد التأسيسي ومقررات الدراسات الإسلامية والبالغ عددهم (٤١٧) طالباً معلماً كُتقوا على مقاعد الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م)، وقد تم اختيار أفراد هذه العينة بالطريقة العشوائية، وتوزعت حسب متغيرات البحث كما في جدول (١):

الجدول رقم (٦). توزيع أكم اد العربة حسب مستويات البحث.

المجموع	الدراسات والبحوث الدراسية				التخصصات الدراسية					العلوم	التاريخ
	مقبول	جيد جداً	جيد	ممتاز	لغة إنجليزية	لغة عربية	دراسات قرآنية	الحاسب الآلي	الرياضيات		
٧٦٨	٩	١٠٥	١٣٨	١٨	١٥	٦٩	٢٤	٤٥	٥٢	٦٤	٨٥

أداة البحث:

مفهومياً تمثّلت في الفقرات: ١، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١٢،
١٣، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٨، ٢٩، ٣٠،
٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤،
٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٦،
٥٧، ٦٣، ٦٨، ٧٠، ٧٢، ٧٤.

- مجال المسؤولية الاجتماعية، وتكوّن من

(٢٧) مفهومياً تمثّلت في الفقرات: ٣، ٧، ٨، ٩،
١١، ١٤، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧،
٣٣، ٣٥، ٣٨، ٤٣، ٤٦، ٥٥، ٥٨، ٥٩، ٦٢،
٦٤، ٦٥، ٦٧، ٧١، ٧٣.

- مجال المسؤولية الوظيفية، وتكوّن من (٨)

مفاهيم تمثّلت في الفقرات: ٢، ١٥، ٣٦، ٥٤، ٦٠،
٦١، ٦٦، ٦٩.

تُطلعت هذه الاستبانة في جزأين، اشتمل الجزء الأول على هدف البحث وطبيعته وطريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة والمعلومات اللازمة عن أفراد العينة. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستبعدة من السّنة النبوية الذي أعدّه الباحثان لقياس مستوى معرفة الطلاب المعلمين في جامعة جازان هذه المفاهيم، حيث يجب أفراد العينة في اختيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على يمين الفقرات، والتي خُصّص كل منها لإجابة محدّدة من بين هذه الخيارات: أوافق، غير متأكد، لا أوافق. كما اشتمل الجزء الثاني على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستبعدة من السّنة النبوية في

استخدم البحث الحالي استبانة أعدّها الباحثان وفق الخطوات التالية:

- حصر أقوال وأفعال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - المتضمنة توجيهات حركية وترتبط بتربية مكون الجسم.

- تحديد المفهوم أو المفاهيم التي يتضمنها كل قول أو فعل لرسول الله - صلى الله عليه وسلم -.

- استبعاد كل مفهوم من المفاهيم المستبعدة من أقوال وأفعال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - إذا كان له ارتباط أكثر وضوحاً بأحد مكوّنات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى: القلب، والعقل، والروح. وذلك في ضوء نتائج الصدق الظاهري للأداة.

- انتقاء دليل واحد من بين مجموع أقوال وأفعال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على كل مفهوم من المفاهيم، إلا إذا اشتمل المفهوم الرئيس على مفاهيم فرعية تدخل فيه.

- إذا كان دليل المفهوم قد ورد في الصحيحين أو في أحدهما وفي كتب السنة الأخرى فقد انتُصر الاستدلال على ما ورد في الصحيحين أو في أحدهما.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة، كل فقرة منها تمثّل مفهوماً من مفاهيم التربية الجسمية، وتوزعت في ضوء مبدأ المسؤولية إلى ثلاثة مجالات:

- مجال المسؤولية الفردية، وتكوّن من (٣٩)

بالأردن، من ذوي الخبرة والكفاءة، وذلك بهدف التصرف على أرائهم ومقترحاتهم في أداة البحث من حيث دقة الاستبطاء، ودقة التصنيف، ووضوح الفقرة ودقة صياغتها، واتناء كل فقرة للمجال الذي صُنفت فيه. وقد أخذ الباحثان بتعديلات المحكمين والتي تمثلت بدمج (١٨) مفهوماً، وحذف (٧) مفاهيم لارتباطها أكثر بأحد مكونات الطبيعة الإنسانية الأساسية الأخرى العقل والقلب والروح، وإعادة صياغة مفهومين مركبين ليكونا (٤) مفاهيم. وقد اعتبر اتفاق (٨٥٪) من المحكمين على صلاحية الفقرة شرطاً لاعتتمادها. لتتكون الأداة بذلك في صورتها النهائية من (٧٤) فقرة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول (٧):

الجدول رقم (٧). قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية ومجالاته الثلاثة.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول	—	٠.٨٠٩*	٠.٧٩٠*	٠.٩٦٤*
الثاني		—	٠.٧٤٥*	٠.٩٢٤*
الثالث			—	٠.٧٥٨*

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط قيم دالة إحصائياً.

منوه مبدأ المسؤولية الذي أعده الباحثان لقياس درجة قدرة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف هذه المفاهيم، حيث يجب أفراد العينة في اختيار المناسب من بين الخيارات الثلاثة التي على يسار الفقرات، والتي خُصص كل منها لمجال من المجالات الثلاثة لمبدأ المسؤولية: المسؤولية الفردية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الوظيفية.

صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال التحقق من دقة استبطاء مفاهيم التربية الجسمية من أقوال وأفعال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، وذلك من خلال العودة إلى ستة من شروح كتب السنة النبوية التي وردت فيها المفاهيم المستنبطة، وهي: فتح الباري بشرح صحيح البخاري (١٤٢٥ - ٢٠٠٤)، وشرح صحيح مسلم (١٤٢٧ - ٢٠٠٦)، وشرح سنن ابن ماجه (٤م)، وعون المعبود شرح سنن أبي داود (١٤١٨ - ١٩٩٨)، ونخبة الأحاديث بشرح جامع الترمذي (١٤٢٥ - ٢٠٠٤)، وشرح السيوطي لسنن النسائي (١٤١٥ - ١٩٩٥). كما تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال تقديمها في صورتها الأولية التي تكونت من (٩٧) مفهوماً مقرونة بأدلتها إلى (١٢) اثني عشر عمكاً متخصصاً في أصول التربية والسنة وعلومها والمقياس والتقويم: ستة منهم في جامعة جازان بالسعودية، وستة في جامعة اليرموك

يتضح من جدول (٤) أن مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستتبطة من السنة النبوية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع إحصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة.

وللتحقق من ثبات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية المستتبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألفا - كرونباخ، وهو ما يوضحه جدول (٥):

الجدول رقم (٥). تم معامل ألفا - كرونباخ للدرجات المحققة على مجالات مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية والدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا - كرونباخ
١	مفاهيم للضرورة الفردية	٣٩	٠,٨٢٤٢
٢	مفاهيم للضرورة الاجتماعية	٢٧	٠,٧٣٨٩
٣	مفاهيم للضرورة الوطنية	٨	٠,٧٢٩٤
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠,٨٦٩٩

يتضح من جدول (٥) أن مقياس القدرة على تصنيف المفاهيم الجسمية المستتبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية يتمتع بمعامل ثبات مرتفع إحصائياً، مما يعني قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة.

تصميم البحث

مخطوات البحث:

تكون البحث الحالي من مستفيين مستقلين ومتفيين تأميين، وذلك كما يلي:

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستتبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على المقياس ككل ومجالاته الثلاثة ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه جدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣). تم معاملات الارتباط بين الدرجات المحققة على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية ومجالاته الثلاثة.

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
الأول	-	٠,٧٦٥	٠,٧٢٤	٠,٨١٥
الثاني		-	٠,٧٨٦	٠,٨١٠
الثالث			-	٠,٧٩١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط قيم دالة إحصائياً.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستتبطة من السنة النبوية ككل وكل مجال من مجالاته تم حساب معامل ألفا-كرونباخ، وهو ما يوضحه جدول (٤):

الجدول رقم (٤). تم معامل ألفا - كرونباخ للدرجات المحققة على مجالات مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية والدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا - كرونباخ
١	للمفاهيم الجسمية الفردية	٣٩	٠,٨١٨٦
٢	للمفاهيم الجسمية الاجتماعية	٢٧	٠,٨١١
٣	للمفاهيم الجسمية الوطنية	٨	٠,٨٤٧٢
	الدرجة الكلية للمقياس	٧٤	٠,٩٤٠٤

١ - الوزن النسبي للتكرارات للإجابة عن

السؤال الأول للتعليق بتحديد مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية التي يعرفها الطلاب المعلمون في جامعة جازان بدرجة كبيرة. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنِّفت إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات: (١.٧٥ - ٣) معرفة بدرجة كبيرة، و(١ - ١.٧٤) معرفة بدرجة متوسطة، (أقل من ١) معرفة بدرجة قليلة.

٢ - التوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث المتعلقين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية وفقاً لمتغيرات البحث. وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس المتعلقين بالفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لمتغيرات البحث.

٣ - التكرارات والنسبة المئوية للتربية للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بدرجة القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنِّفت إجابات أفراد العينة وفق ثلاثة مستويات: (أكثر من ٦٦.٦) قدرة بدرجة كبيرة، و(٣٣.٣ -

١ المتغيران المستقلان، وهما:

- التخصص الدراسي: وله ستة مستويات: العلوم، والرياضيات، والحاسب الآلي، والدراسات القرآنية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

- تقدير التحصيل الدراسي: وله أربعة مستويات: ممتاز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول.

٢. المتغيران التابعان، وهما:

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لمستوى معرفتهم مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية.

- تقدير الطلاب المعلمين في جامعة جازان لدرجة قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية.

جمع بيانات البحث:

جُمِعت بيانات البحث الحالي من الطلاب المعلمين أفراد العينة أثناء تواجدهم في القاعات الدراسية خلال الفترة ٢٥ - ٢٩/١٠/١٤٢٩هـ (٢٥ - ٢٩/١٠/٢٠٠٨م) من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩م)، وذلك بالتعاون مع الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت في البحث الحالي المعالجات الإحصائية التالية:

٦٦,٦ قدرة بدرجة متوسطة، (أقل من ٣٣,٣ قدرة بدرجة قليلة.

- المقارنات البعلية باستخدام طريقة شفيع (Scheffe) للإجابة عن السؤال الثاني فيما يتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربة الجسمية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

للاجابة عن هذا السؤال تم استخراج الوزن النسبي لتكرارات إجابات الطلاب الملصين في جامعة جازان على المقياس الذي أعده الباحثان لقياس مستوى معرفة مفاهيم التربة الجسمية المستنبطة من السنة النبوية، وجدول (٦) يوضح مفاهيم التربة الجسمية التي يعرفها الطلاب الملصون في جامعة جازان بدرجة كبيرة من بين هذه المفاهيم:

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما مفاهيم التربة

الجدول رقم (٦). الوزن النسبي لتكرارات إجابات أفراد العينة على مقياس معرفة مفاهيم التربة الجسمية والتي يعرفونها بدرجة كبيرة مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الترتيب
٤٤	الحرس على الحرم المسمى	فردى	٢,٣٥	١
١٥	احتجاب شعور وفكسل	وطني	٢,٢٦	٢
٢٤	احتجاب وسيل لثقة لشعرها أو لشعر غيرها	فردى	٢,١٣	٣
٥٢	حفظ اليد من الإيذاء	فردى	٢,١٢	٤
٣٣	احتجاب وشعر لثقة بلحمها أو بلحم غيرها	فردى	٢,١٠	٥
٤٨	حفظ الرأس من اللقي ما إلى الحرام	فردى	٢,٠٢	٦
٦١	الكسب من عمل اليد	وطني	٢,٠٢	٧
٧٤	وثنية نفس من الأبرقش	فردى	١,٩٧	٨
٥٣	سحر السحرة	فردى	١,٩٦	٩
٢	إثبات الفسل	وطني	١,٨٨	١٠
٧٣	وثنية الخضع من الأبرقش	احتجابي	١,٨٨	١١
٤٧	حفظ الخمر من أكل الحرام	فردى	١,٨٧	١٢
٨٢	التطهر حكماً	فردى	١,٨٥	١٣
٥٤	السي في جنب فرق	وطني	١,٨٥	١٤
١٢	احتجاب بسى الحرام من اللباس وغيرها	فردى	١,٨٥	١٥
٣٦	شكوك في الخروج للفعل	وطني	١,٨٤	١٦
٦٩	للمشاركة في إيصال تكون	وطني	١,٨٤	١٦

تابع. الجدول رقم (٦).

رقم الفقرة	المفهوم	نوع المفهوم	الوزن النسبي	الرتبة
٧٠	وحوب الأكل والشرب والجنون	فردى	١,٨٣	١٨
٥١	حفظ الجسم من إلحاق الضرر به	فردى	١,٨٢	١٩
٦٥	كاف الأذى	اجتماعى	١,٨٢	١٩
٥٩	حفظ الفرج	فردى	١,٨١	٢١
٦٠	القيام بمسببات طهارة	وطني	١,٨١	٢١
١٦	احصاء قلنس الحرام	فردى	١,٧٩	٢٣
٣٥	إزالة الأذى عن الطريق	اجتماعى	١,٧٩	٢٣
٣٧	التدبر بالأنوية للضرورة	فردى	١,٧٨	٢٥
١٢	احصاء الشئى بقضاء ونقضه قضاء بالرحال	فردى	١,٧٦	٢٦
٤٥	الحرص على علاج الضرورة الجسدية	فردى	١,٧٦	٢٦
٦٧	الحفظ على السل	اجتماعى	١,٧٥	٢٨

الجسمية. لكن النتائج المعرفي هذا لدى الطلاب أنفسهم قد يصنف بقية المفاهيم على أنها مفاهيم ترتبط بالكونيات الأخرى: القلب والعقل والروح، مما أدى إلى ضعف وضوح التصور الذهني المتعلق بارتباط هذه المفاهيم بكون الجسم لديهم. وهذا قد يشير إلى تقصير الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام والمقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية من حيث اهتمامها بإحداث التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية.

أما فيما يتعلق بالتفاوت في نسبة معرفة المفاهيم وفق مجالاتها فيمكن أن يعزى ذلك إلى تقصير المعلم أو عضو هيئة التدريس في القيام بتوضيح الخصائص المميزة للمفاهيم المضمنة في الكتب المدرسية أو في المقررات الدراسية وبيان طبيعتها الحركية، حتى صار الطلاب يعرفون أن هذه المفاهيم هي واجبة الاعتناء أو الإيمان بها أكثر من إدراكهم للعلاقة الارتباطية بين

يشير جدول (٦) إلى أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً من بين (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمية، وعلى النحو التالي:

- (١٧) مفهوماً جسياً فردياً، أي ما نسبته (٢٦٪) تقريباً من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(٤٤٪) تقريباً من المفاهيم الفردية ككل.

- (٤) مفاهيم جسمية اجتماعية، أي ما نسبته (١٤٪) تقريباً من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(١٥٪) تقريباً من المفاهيم الاجتماعية ككل.

- (٧) مفاهيم جسمية وطنية، أي ما نسبته (٢٥٪) من المفاهيم التي يعرفونها بدرجة كبيرة، و(٨٨٪) تقريباً من المفاهيم الوطنية ككل.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تراكم النتائج المعرفي لدى الطلاب المعلمين في جامعة جازان يصنف المفاهيم الـ (٢٨) بوضوح على أنها مفاهيم للتربية

انخفاض الذكاء الاجتماعي لديهم، مما يعني صعوبة التعامل مع الآخرين والتواصل معهم بسهولة ويسر (Fitmes, 2001). وقد أكد جولمان (Goleman, 2000) أن انخفاض المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليس في صالح تفكيره أو نجاحه في تفاعلاته المهنية أو اتزانه الاجتماعي، وبمعله يستغرق في القلق غير راضٍ عن نفسه وعن الآخرين وعن مجتمعه، وتكون قدرته على الالتزام بالقضايا وتحمل المسؤولية ضعيفة.

أما فيما يتعلق بارتفاع نسبة معرفة الطلاب المعلمين للمفاهيم الجسمية الوظيفية قياساً بمعرفتهم المفاهيم الفردية والوظيفية فقد يشير ذلك إلى ارتفاع المفاهيم الفردية والاجتماعية فقد يشير ذلك إلى حالة من القلق والخوف من المستقبل لديهم. حيث أكد المحاميد والسفاسفه (١٤٢٨ - ٢٠٠٧) أن أهم العوامل المرتبطة بالقلق هو سعي الفرد إلى إيجاد مقزى لحياته أو هدف محدد لوجوده.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين موسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بمعرفتهم مفاهيم التربية الجسمية هي: تخصصاتهم الدراسية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٧) :

الاعتقاد أو الإيمان بهذه المفاهيم وممارستها، خاصة المفاهيم الاجتماعية التي لا يعرف الطلاب منها بدرجة كبيرة سوى أربعة مفاهيم فقط من بين (٢٧) مفهوماً جسمياً اجتماعياً؛ فحركة التربية الإسلامية تعني الممارسة الفعلية التطبيقية للاعتقاد أو الإيمان في النشاط كلها ومنها تلك التي ترتبط بعلاقة الإنسان مع غيره.

أما فيما يتعلق بضعف نسبة معرفة الطلاب المعلمين للمفاهيم الجسمية الاجتماعية قياساً بمعرفتهم المفاهيم الفردية والوظيفية فقد يشير ذلك إلى قيام المعلم أو عضو هيئة التدريس بتحفيز الطلاب على الارتقاء بأنفسهم وعلى التطلع إلى مستقبلهم الوظيفي والنهوض بأدواره المهنية بدرجة أكبر من تحفيزهم على الاهتمام بعلاقاتهم الاجتماعية. وهذا أدى إلى ارتفاع مفهوم الذات ومستوى المثالية بها لدى الطلاب المعلمين، وانخفاض مستوى اهتمامهم وعتابيتهم بالتواصل الاجتماعي وممارسة أنشطته. مما ينعين بمصوول مشكلات سلوكية قد تقع لهم عند تفاعلهم مع الآخرين من جهة، وتأثر اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديهم من جهة أخرى. كما أنهم بذلك قد يتخذون إلى التوجيه الذي يمكنهم من التمييز بين الصواب والخطأ، ومن القدرة على الحكم على تصرفات الآخرين وسلوكياتهم (أقرابشة، ١٤٢٨ - ٢٠٠٧). وهذا يشير إلى انخفاض المهارات الاجتماعية لديهم، مما يعني انخفاض القدرة على التعامل الجيد والفعال مع الآخرين (Dulewics and Higgs, 1999). كما يشير إلى

يلاحظ من النتائج في جدول (٧) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تميز للتخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA)، و جدول (٨) يوضح نتائج هذا التحليل :

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم	٦٤	١٨,٦٦	١٢,١٩٨
الرياضيات	٥٢	٣٠,٥٠	١٢,٤٨٦
الحاسب الآلي	٤٥	١٦,٠٧	٩,٧٧٨
الدراسات القرآنية	٢٤	٢١,٠٤	١٢,٣٣٧
اللغة العربية	٦٩	٣٠,٩٣	١٦,٤١٨
اللغة الإنجليزية	١٤	٣٠,٣٦	١٥,٩٥٥

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٧٤٦١,٩١٩	٥	١٤٩٢,٣٨٤	٢٠,٩٠٩ *	٠,٠٢٦
داخل المجموعات	٤٨٨٨٥,٠٤٧	٢٦٧	١٨٥,٤٣٦		
الكل	٥٠٣٤٦,٩٦٦	٢٧٢			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تميز للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة

دفع المحسوبة (٢,٦٠١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه (Scheffe)، وقد جاءت النتائج كما في جدول (٩):

الجدول رقم (٩). نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة (شيفيه) لمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص	العلوم	الرياضيات	الحاسب الآلي	الدراسات القرآنية	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
العلوم	—	١,٨٤ —	٢,٥٩	٢,٢٩ —	٢,٢٧ —	١١,٧٠ — *
الرياضيات	—	—	٤,٤٢	٠,٥٤ —	٠,٤٢ —	٩,٨٦ —
الحاسب الآلي	—	—	—	٢,٩٨ —	٤,٨٦ —	١٤,٢٩ — *
الدراسات القرآنية	—	—	—	—	٠,١١	٩,٣٢ —
اللغة العربية	—	—	—	—	—	٩,٤٣ —
اللغة الإنجليزية	—	—	—	—	—	—

والترتوي، ١٤٢٧ - ٢٠٠٦).

- أن الخطة الدراسية تقسم اللغة الإنجليزية تتضمن عما تتضمنه أربعة مقررات تدريس وفق المنهج التكاملي، هي (الكتابة، والقراءة، والاستماع، والمحادثة)، فكل مقرر منها له أربعة مستويات، كل مستوى لكل مقرر يدرس في كل فصل دراسي بالتزامن مع ما يناظره من حيث المستوى من المقررات الثلاثة الأخرى. والمراجع المعتمدة فيها عبارة عن سلسلة تهتم بالمهارات الفردية والاجتماعية والوظيفية بغض النظر عن مصدرها. وكل مستوى لكل مقرر يؤكد على مهارات المستوى السابق من المقرر نفسه، لكن بتركيز أكبر وأوسع. مما يسهم في ارتفاع مستوى معرفة الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزية المفاهيم بدرجة أكبر من غيرهم. حيث يشير (برونر) إلى أن اللغة والرموز تسهم في تعرف الفرد وتعلمه للمفاهيم (جابر، ١٤١٤ - ١٩٩٤)، ويؤكد قطامي وعيس (١٤٢٣ - ٢٠٠٢) على أنه عندما يقوم الرمز مقام مجموعة من الأشياء والحوادث التي لها صفات مشتركة فإنه يشير إلى مفهوم، وأن امتلاك اللغة يساعد الفرد في التعامل مع مختلف المفاهيم.

- أن أعضاء هيئة التدريس يقسم اللغة الإنجليزية، حسب اطلاع الباحثين، يستعملون الأسلوب غير المباشر التعليم المتمركز حول المعلم كالتعلم الفردي والتعلم التعاوني في تدريس مقررات التخصص. وهذا الأسلوب يسهم بشكل كبير في إثارة

يتين من نتائج المقارنات البعديّة في جدول (٩) أن مصدر الفروق الدالة إحصائياً كانت بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في (تخصص العلوم) و(تخصص اللغة الإنجليزية)، وبين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في (تخصص الحاسب الآلي) و(تخصص اللغة الإنجليزية)، وقد جاءت لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية. في حين يتبين علم وجود فروق دالة إحصائياً عند إجراء المقارنات بين بقية المتوسطات.

هذه النتيجة تعني أن مفاهيم التربة الجسمية بوجه عام كانت أكثر وضوحاً لدى الطلاب في تخصص اللغة الإنجليزية مقارنة بالطلاب المعلمين في التخصصات الأخرى عامة، وفي تخصص العلوم وتخصص الحاسب الآلي خاصة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى عوامل ثلاثة، مجتمعة أو منفردة، هي:

- أن جامعة جازان تتبع في قبول الطلاب المعلمين بتخصص اللغة الإنجليزية إجراءات خاصة. فهي لا تقضي بمحار للمعدل في الثانوية العامة والنسبة الموزونة، وإنما تعقد لهم اختبارات التحريرية وشفوية. مما يسهم في انتقاء طلاب يمتازون بمجموعة جيدة من الكلمات المترابطة جعلتهم يعرفون مفاهيم التربة الجسمية بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى. حيث يؤكد (روبرت جانييه) على أن استيعاب المفاهيم يكون بصورة جيدة عندما يكون لدى الطالب مجموعة جيدة من الكلمات المترابطة (القضاة

التربة الجسمية المستطة من الة النبوية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديرات تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٠)؛

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

تقديرات التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متفكر	٩٨	٢١,٠٦
جيد جداً	٩٣٤	٢٠,٢٧
جيد	١٠٧	١٩,٩٥
متدبر	٩	١٤,١١

يلاحظ من النتائج في جدول (١٠) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، ولحرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA)، وجدول (١١) يوضح نتائج هذا التحليل؛

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل التباين الأحادي لحرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	٣٤٢,٠٣٨	٣	١١٤,٠١٣	٠,٥٦٤	٠,١١٩
داخل المجموعات	٥٠٦٥٤,٩٢٨	٣٦٤	١٩١,٨٧٥		
الكل	٥٠٩٩٦,٩٦٦	٣٦٧			

بين متوسطات الإجابات على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي،

التفكير لدى الطلاب، ويتيح أسامهم فرصاً حقيقية للمشاركة الفاعلة وحرية السؤال، مما يؤدي إلى زيادة فرص اكتساب المهارات. كما يؤدي إلى زيادة دافعيته للعمل العقلي، وبالتالي ارتفاع مستوى هملات التفكير ليصل بهم إلى المستويات العليا: التحليل والتركيب والتفريم. وهذا قد يعني أن أسلوب التدريس غير المباشر يسهم في جعل الطلاب للمعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية يعرفون مفاهيم التربية الجسمية بدرجة أكبر من غيرهم في التخصصات الأخرى.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتلفة بمحرفهم مفاهيم التربية الجسمية تعزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

الطلاب المعلمين أفراد عينة البحث يختصير الكتب المدرسية بمراحل التعليم الصام والمقررات الدراسية بالمرحلة الجامعية، كما أشار إلى ذلك الباحثان في مناقشة السؤال الأول، وذلك من حيث الاهتمام بإحداث التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية، أو بتقصير المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس في توضيح الخصائص المميزة لكل مكون من هذه المكونات ومفاهيمها.

وأما: فالتج السؤال الرابع: ما درجة السادة الطلاب المعلمين في جامعة جازان على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على المقياس الذي أعده الباحثان لقياس درجة القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٢):

حيث بلغت قيمة χ^2 المحسوبة (٠.٥٩٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

هنا التكافؤ في إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان لمعرفة مفاهيم التربية الجسمانية يمكن أن يعزى إلى وجود تماثل في المستوى المعرفي بينهم بغض النظر عن تقديرات تحصيلهم الدراسي. وهو تماثل يعده الباحثان نتيجة طبيعية لتضارب تقديرات التحصيل الدراسي للطلاب المعلمين أفراد عينة البحث، حيث بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير جيد أو جيد جداً (٢٤١) طالباً معلماً، أي ما نسبته (٩٠٪) من حجم العينة، في حين بلغ عدد الطلاب الحاصلين على تقدير مرتفع (متاحز أو منخفض (مقبول) (٢٧) طالباً معلماً، أي ما نسبته (٩٪) فقط من حجم العينة. وهذا قد يعني تركز تقديرات التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث بخلاف التوزيع الاعتمالي للدرجات في القياس والتقويم التربوي والنفس (را: النور، ١٤٢٨ - ٢٠٠٧) مما جعل إجاباتهم متكافئة.

وتعد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى تأثر معرفة

الجدول رقم (١٢) التكرارات والنسبة المئوية للتربية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفرقة	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
٩	استجاب الإقبال بين المعلمين	٢١٧	٨٦,٠٠	١
٩٢	الاستجاب على غير	٢٠٠	٧٤,٦	٢
٩٨	حفظ القرآن من تلقى ما إلى الحرام	٢٠٠	٧٤,٦	٣
٩٣	الاستجاب في الإصلاح بين الناس	١٩٩	٧٤,٣	٤
١	الاستجاب بالاسم عن سواها	١٩٧	٧٣,٨	٥

تابع الجدول رقم (١٧).

رقم الفقرة	الموضوع	العدد	النسبة المئوية	الترتيب
٢٥	الإحسان إلى إيمان	١٩٩	٧١,٦	٦
٤٩	حفظ الفرج	١٨٢	٦٧,٩	٧
٦٤	معاينة جامعة بالمسجون	١٨٠	٦٧,٢	٨
٥٠	حفظ اللسان	١٧٩	٦٦,٨	٩
٧٢	ولاية الجميع من الأمراض	١٧٨	٦٦,٤	١٠
٥٧	حفظ اليد من الإيذاء	١٧٧	٦٦,٠	١١
٧	استصحاب الاعتناء على أمرنا الذي واجهناهم	١٧٥	٦٥,٢	١٢
٧٤	الاعتناء بالفرج في الصلاة	١٧٤	٦٤,٩	١٣
٤٤	الفرس على اليوم الجسم	١٧١	٦٣,٨	١٤
٦٥	الحفاظ على زواجر الشئ	١٦٦	٦٣,١	١٥
١٩	استصحاب كل نكاح	١٦٢	٦٢,٢	١٦
٤٦	حسن للمسلم مع الناس	١٦٢	٦٢,٢	١٦
٨	استصحاب الاعتناء على حقوق الناس	١٦٦	٦١,٩	١٨
١٦	استصحاب الناس لكرام	١٦٦	٦١,٩	١٨
٢٤	استصحاب وصل نكاح لشرفا في لشرف غونا	١٦٦	٦١,٩	١٨
٩	استصحاب الاعتناء بالنكاح الأجنبية	١٦٥	٦١,٦	٢١
٧٢	أولاد بالندر	١٦٣	٦٠,٨	٢٢
٤	استصحاب استقبال القبلة واستيعابها عند تعام الحامدة	١٦١	٦٠,١	٢٣
٧٠	وسوء، الأكل والشرب، بالهجن	١٦٠	٥٩,٧	٢٤
١٧	استصحاب صراح لكرام	١٥٩	٥٩,٢	٢٥
٥١	حفظ الجسم من إلقاء للشقة به	١٥٩	٥٩,٢	٢٥
٥٥	طاعة لولي الأمر	١٥٨	٥٩,٠	٢٧
١١	استصحاب الفرج المرفأ	١٥٧	٥٨,٦	٢٨
٢٨	كرية الأولاد	١٥٥	٥٧,٨	٢٩
٧١	وصل الأرحام	١٥٥	٥٧,٨	٢٩
٢٠	استصحاب مساهلة الإمام في الصلاة	١٥٤	٥٧,٥	٣١
٥٧	حفظ العين من أكل لكرام	١٥١	٥٦,٢	٣٢
١٨	استصحاب كل الأولاد	١٥٠	٥٦,٠	٣٣
٢٧	نساء الأمارة	١٥٠	٥٦,٠	٣٣
٢١	استصحاب مع لعل ماء بالشرع من بين السبل	١٤٩	٥٥,٦	٣٥
٥٦	خطر البصر	١٤٩	٥٥,٦	٣٥
٣٥	إمالة الأذى عن الطريق	١٤٨	٥٥,٢	٣٧
٤١	الطاهر حساً	١٤٤	٥٣,٧	٣٨
٥٢	ستر الضرورة	١٤٤	٥٣,٧	٣٨
٦٧	الحفاظ على الشئ	١٤٣	٥٣,٤	٤٠

تابع الجدول رقم (١٧).

رقم الفقرة	المفهوم	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١٠	استحاب الأكل والشرب في آنية الذهب والفضة	١٤٢	٥٣,٠	٤١
٢٢	استحاب وحمل المرأة باسمها أو باسم غيرها	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٣٧	أداء الكفارات	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٤٢	تطهير حكمة	١٤٠	٥٢,٢	٤٢
٣٩	أداء نسائم	١٣٩	٥١,٩	٤٥
٤٥	الحرس على علاج الشهوة الجنسية	١٣٩	٥١,٩	٤٥
٢٨	أداء الحج والعمرة	١٣٨	٥١,٥	٤٧
٤٠	الترويح عن النفس بالإنشاد	١٣٨	٥١,٥	٤٧
٦٣	استحاب لبس الحرمان من ملابس والزينة	١٣٧	٥١,١	٤٩
٦٠	قيام بمصائب الرطوبة	١٣٦	٤٩,٢	٥٠
٢٢	استحاب هجر المسلم فوق ثلاثة أيام	١٣٠	٤٨,٥	٥١
٦٨	المحافظة على النفس	١٢٩	٤٨,١	٥٢
٩٢	استحاب الجول في يوم الفرج	١٢٨	٤٧,٨	٥٣
٥٨	قيام بمحرق الجبال (القروعة والأولاد)	١٢٨	٤٧,٨	٥٣
٢٩	أداء فركاة	١٢٤	٤٦,٢	٥٥
٥	استحاب شرب الخمر	١٢٣	٤٥,٩	٥٦
٢٧	التأخر بالأكوبة للشهوة	١٢٢	٤٥,٥	٥٧
٣٤	ولاية النفس من الأمراض	١٢٢	٤٥,٥	٥٧
٩	إفلاق العمل	١١٩	٤٤,٤	٥٩
١٢	استحاب تشييد بقصد وتشيد بقصد بالرجل	١١٩	٤٤,٤	٥٩
٦٧	كاف الأذى	١١٩	٤٤,٤	٥٩
٥٩	قيام بطرق التلصص	١١٨	٤٤,٠	٦٣
٣٠	أداء الصلوات الخمس	١١٦	٤٣,٢	٦٣
٥٧	الفرار بالدين خوف الفتنة	١١٦	٤٣,٢	٦٣
٣٩	ترك بيع عورته مسلمين	١١٥	٤٢,٩	٦٥
١٤	استحاب الدخول على النساء	١١٤	٤٢,٥	٦٦
٦	استحاب الإسراف في تناول والشرب والملابس	١١١	٤١,٤	٦٧
٣٦	استحار ذرقة الصلابة لزوج	٩٤	٣٥,١	٦٨
٣٦	تذكور في الخروج للسل	٩٤	٣٥,١	٦٨
٦١	التكسب من عمل اليد	٧٧	٢٨,٧	٧٠
٥٤	النسي في طلب الرزق	٥١	١٩,٠	٧١
٦٦	المحافظة على نزال العام	٤٥	١٦,٨	٧٢
٦٩	تذكور في إفساد الكون	٤٥	١٦,٨	٧٢
١٥	استحاب الصبر والتكسب	٣١	١١,٦	٧٤

فحكّمهم من تعلّم المفهوم وتعلّم المبدأ بدرجة متوسطة، وبالتالي جاءت قدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفق مبدأ للسؤلية بدرجة متوسطة. وهذا يعني أن أنماط التعليم السائدة بالجامعة تمكّنت بدرجة متوسطة من الوصول بالطلاب المعلمين إلى مستوى غطّ تعلّم المفهوم وغطّ تعلّم المبدأ اللذين يصنّفهما (روبرت جانيه) من حيث مستوى للهارات العقلية في المرتبتين السادسة والسابعة على التوالي من بين أنماط التعلّم الثمانية هذه لما يتضمنه من مهارات لا يحققها الطالب في الأنماط الخمسة السابقة لهذا. أما أنماط التعلّم الثمانية التي حلّ محلّها جانيه فهي (التلّ وشعراوي، ١٤٢٨-٢٠٠٧): التعلّم الإشعاعي، وتعلّم للشيء والاستجابة، وتعلّم التسلسل الحركي، وتعلّم الترابطات اللفظية، وتعلّم التمايزات اللزوجة، وتعلّم المفهوم، وتعلّم المبدأ، وتعلّم حلّ للمشكلات.

كما تنبّه هذه النتيجة إلى أهمية الاهتمام بأساليب وطرق تربوية عنيدة أكّنت على أهميتها التربية الإسلامية وتسهم بتوضيح مبدأ السؤلية لدى الفرد تجاه نفسه ومجتمعه ووظيفته، وتتيح أمامه فرص التدريب على التفكير العلمي، واكتساب مهارة الحكم على السلوك وممارسته بسؤلية.

ومن هذه الأساليب: أسلوب القصص، وأسلوب المناقشة، وأسلوب الترغيب والترهيب، وأسلوب الاكتشاف، وأسلوب ضرب الأمثال (العاني، ١٤٢٤ - ٢٠٠٣).

يتضح من جدول (١٢) أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يقدرون على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ السؤلية على النحو التالي:

- يقدرون بدرجة كبيرة على تصنيف (٩) مفاهيم، أي ما نسبته (١٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٩) اجتناب الاتصال بين المسلمين ونسبتها الثوية (٨١،٠)، وأدناها الفقرة (٥٠) حفظ اللسان ونسبتها (٦٦،٨).

- يقدرون بدرجة متوسطة على تصنيف (٦٠) مفهوماً، أي ما نسبته (٨٢٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٧٣) وقاية المجتمع من الأمراض ونسبتها المتوية (٦٦،٤)، وأدناها الفقرة (٣٦) البكور في الخروج للعمل ونسبتها (٣٥،١).

- يقدرون بدرجة قليلة على تصنيف (٥) مفاهيم، أي ما نسبته (٦٪) تقريباً من مجموع المفاهيم الجسمية، أعلاها الفقرة (٦١) الكسب من عمل اليد ونسبتها المتوية (٢٨،٧)، وأدناها الفقرة (١٥) اجتناب المعز والكسل ونسبتها (١١،٦).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أثر التعليم الجامعي وأنماطه في إكساب الطلاب للهارات العقلية المناسبة التي تمكّنهم من تعلّم المفهوم وتصنيفه وتمييزه وتعميمه وتعلّم المبدأ. مما يعني أن مستوى أثر التعليم الجامعي وأنماطه في جامعة جازان قد أكسب الطلاب للمعلمين مهارات عقلية

خاصةً: نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقدرتهم على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتخصصاتهم الدراسية، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٣):

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والاشغافات المعيارية لإجابات الطلاب

الجدول رقم (١٣). المتوسطات الحسابية والاشغافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً للتخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	العدد	للمتوسطات الحسابية	الاشغافات المعيارية
العلوم	٦٤	٣٩,٦٦	٧,٨٦١
الرياضيات	٥٣	٣٧,٩٨	٨,٨٣١
الحاسب الآلي	٤٥	٤٠,٧٦	٩,٩٩٢
الدراسات التربوية	٦٩	٤٠,٣٣	٨,٠٧٤
اللغة العربية	٦٩	٣٩,٣٥	٨,٠٨٧
اللغة الإنجليزية	٦٤	٤٠,٧٩	٦,٨٦٣

يلاحظ من النتائج في جدول (١٣) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى للتخصص الدراسي، ولمعرفة دلالة

هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA)، و جدول (١٤) يوضح نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً للتخصص الدراسي.

مصادر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	متوسطات التباين	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٢١,٦٥٥	٥	٤٤,٣٣١	٠,٩٤٥	٠,٩٩٩
داخل المجموعات	١٨٨٢٢,٥٠٥	٣٦٢	٥١,٨٤٧		
إجمالي	١٩٠٥٤,١٦٠	٣٦٧			

مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية معزى لتقديرات تحصيلهم الدراسي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية عند تصنيف إجاباتهم وفقاً لتقديرات تحصيلهم الدراسي، وقد جاءت النتائج كما في جدول (١٥):

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	تقديرات التحصيل الدراسي
٧,٨٨٩	٣٩,٣٣	١٨	ممتاز
٨,١٥٦	٣٨,٧٨	١٣٩	جيد جداً
٩,٠١٢	٤٠,٠٧	١٠٧	جيد
٦,٨٢٧	٤٧,١١	٩	مقبول

يلاحظ من النتائج في جدول (١٥) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية معزى لتقديرات التحصيل الدراسي، وللمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA)، وجدول (١٦) يوضح نتائج هذا التحليل:

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية في ضوء مبدأ المسؤولية معزى للتخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠.٦٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواقف التعليمية التي يتعرض لها الطلاب المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية.

هذا يعني أن طبيعة التخصص لا تحدث تقيراً لصالح فئة فيما يتعلق بالقدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمية وفق مبدأ المسؤولية، حيث تتيح التخصصات الأدبية أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لزيادة مستوى وعيهم بمفهوم المسؤولية، وإدراكهم المصطلح وحدوده ودلالاته، ومجالات المسؤولية الثلاثة، والسمات العامة للمفاهيم المكونة لكل مجال. بالتقابل، فإن التخصصات العلمية تتيح أمام الطلاب فرصاً عديدة ومهمة لاستلاك مهارات استقصائية تساعد في تعلم المفهوم والمبدأ، وفهم طبيعتهما، وتصنيف مفاهيمهما.

سائماً: نتائج السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان المتعلقة بقرائهم على تصنيف

الجدول رقم (١٦). نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية وفقاً لتقديرات التحصيل الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المراتب	درجات الحرية	متوسطات المراتب	قيمة F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٦٦,٥٨٦	III	٥٥,٥٢٩	٠,٧٧٦	٠,٥٠٥
داخل المجموعات	١٦٦,٥٧٤	٣٦٤	٧٦,٥٤٥		
الكل	٣٣٣,١٦٠	٣٦٧			

في تحمّل مسؤولية قراراتهم وممارساتهم وإدراك عواقبها.

كما يبدو أن هؤلاء الطلاب لا يبادرون إلى تصنيف أنفسهم ذاتياً، مع أن معطيات الثقافة والتشعّب الاجتماعية تتيحان لهم فرصاً كثيرة في هذا المجال؛ تنمية الذات تتضمن كل سلوك من شأنه تمكين الفرد من الاستخدام الأمثل لما لديه من طاقات وقدرات وتنمية مصادره الشخصية لتحقيق أقصى نجاح ممكن. فالكسب مهارات جديدة هو تنمية للذات، وصقل مهارات قائمة هو أيضاً تنمية للذات. وإذا كانت مفاهيم المسؤولية هي من الأطر العامة للسلوك المفترض إلى تنمية الذات، فإن هذا السلوك يجب أن يتصف بالفعالية والكفاءة والمرونة والقدرة على الاستفادة من الخبرة (الحايقي، ١٤٣٣ - ٢٠٠٢؛ الرشيد، ١٤١٥ - ١٩٩٥). وتضمن تربوي، فإن هذا الواقع يتطلب تنبّه أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس إلى أهمية تعزيز اتجاهات إيجابية لدى أبنائهم وطلابهم نحو تنمية الذات، وخاصة في إطار تنمية الثقافة العامة لديهم.

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديرات التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة الـ F المحسوبة (٠,٧٧٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى امتلاك الطلاب للمعلمين الثقافة العامة يعتمد بالدرجة الأولى على الحصيلة المعرفية والثقافية التي يكتسبونها من العملية التعليمية التعلمية، والتي لا ينبغي تحميلها وحدها مسؤولية تكوين صورة واضحة في أذهان الطلبة لمبدأ المسؤولية. بل كان ينبغي على الطلاب المعلمين بمختلف تقديراتهم الدراسية أن يلتفتوا بالنشاطات الإثرائية غير المنهجية.

حيث تُعدّ هذه النشاطات وسيلة مهمة ومفيدة لكسب خبرات المنهج وتوسيع معلوماته وتطبيقها، ولكسب خبرات وسلوكيات ومهارات وقدرات تجعلهم يملكون الأحكام المتعلقة بأمور حياتهم وتصرفاتهم (الخوالدة، ١٤٢٧ - ٢٠٠٦)، وبالتالي فإنها تعينهم

استنتاجات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يلي:

- أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يعرفون بدرجة كبيرة (٢٨) مفهوماً من بين (٧٤) مفهوماً للتربية الجسمانية، منها (١٧) مفهوماً فريداً، و (٤) مفاهيم اجتماعية، و (٧) مفاهيم وظيفية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمانية المستنبطة من السنة النبوية تعزى لتخصصاتهم الدراسية لصالح الطلاب المعلمين في تخصص اللغة الإنجليزية.

- علم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس معرفة مفاهيم التربية الجسمانية المستنبطة من السنة النبوية تعزى لتقديراتهم تحصيلهم الدراسي.

- أن الطلاب المعلمين في جامعة جازان يتقنون في ضوء مبدأ المسؤولية على تصنيف (٩) مفاهيم جسمانية بدرجة كبيرة، و (٦٥) مفهوماً جسمانياً بدرجة متوسطة، و (٥) مفاهيم جسمانية بدرجة قليلة.

- علم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ

المسؤولية تعزى لتخصصاتهم الدراسية.

- علم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلاب المعلمين في جامعة جازان على مقياس القدرة على تصنيف مفاهيم التربية الجسمانية المستنبطة من السنة النبوية في ضوء مبدأ المسؤولية تعزى لتقديراتهم تحصيلهم الدراسي.

الوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة التنبّه إلى زيادة مستوى الاهتمام بإحداث التوازن في التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية في الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسية ذات الصلة بجامعة جازان.

- ضرورة الاهتمام بتعميم تجربة المنهج التكاملي وأسلوب التدريس غير المباشر (التعلم المتركز حول للتعلم) الذي يُستخدم في تدريس معظم مقررات تخصص اللغة الإنجليزية.

- تعميق مفهوم المسؤولية الجسمانية عامة، ومفهوم المسؤولية الجسمانية الاجتماعية خاصة، لدى الطلاب المعلمين في جامعة جازان بفرض النظر عن تخصصاتهم الدراسية وتقديراتهم تحصيلهم الدراسي. والعمل على زيادة وعيهم بحدود هذا المفهوم ودلالاته بتفعيل للممارسة الفعلية لهذه المسؤولية من خلال

العمليات التربوية والتعليمية والنشاطات المنهجية وغير المنهجية في الجامعة.

المقترحات

استكمالاً لجهد البحث الحالي يقترح الباحثان ما

يلي:

- إجراء دراسة أو أكثر حول اهتمام أهلام الفكر التربوي الإسلامي بتربية جسم المتعلم وعلى علاقتها الارتباطية بمفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية التي تحدت في البحث الحالي.
- إجراء دراسة أو أكثر حول مستوى التوازن في توزيع التركيز المعرفي بين مكونات الطبيعة الإنسانية في الكتب المدرسية بمراحل التعليم العام وفي المقررات الدراسية ذات الصلة بالمرحلة الجامعية.
- إجراء دراسة أو أكثر حول مراعاة الطلاب الجامعيين، أو غيرهم من الفئات المناسبة، مفاهيم التربية الجسمية المستبطة من السنة النبوية في ممارساتهم.

الشيخ الملقب

[illegible]

الابن الملقب

[illegible]

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. الروح. تحقيق: محمد اسكندر يلدا. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.

_____، الفوائد. تحقيق: محمد عثمان الحفست. ط٤. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.

أبو إسحاق، هبة عوحي عيسى. التربية الجسمية في الإسلام مع التركيز على كتاب الطب النبوي لابن قيم الجوزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

أبو العيّن، علي خليل. أصول الفكر التربوي الحديث بين الانحاء الإسلامي والانحاء الغربي. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

_____، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. سنن أبي داود. تحقيق: محمد عي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

أبو عمام، عبد الجبار محمد. التربية الروحية في الإسلام. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

أسرة، إيمان زكسي. منهجية التدبر في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مجال التربية العقلية لطلّابات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

آل قاسم، عبد الوزاق محمد. إنسانية الإنسان بين النظرية والتطبيق. الرياض: المؤلف، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.

الألفي، محمد بن ناصر الدين. صحيح الجامع الصغير وزيادته. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

_____، صحيح سنن ابن ماجه. بيروت: للمكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

_____، صحيح سنن الترمذي. بيروت: للمكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

_____، صحيح سنن النسائي. بيروت: للمكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري (الجامع المستد الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه). ضبطه ورقمه: مصطفى ديب البنا. دمشق: دار ابن كثير، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

الترمذي، الإمام أبي عيسى محمد بن عيسى. سنن الترمذي. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م.

الثانوية للنشاطات الإثرائية غير الصفية لفروع
مبحث التربية الإسلامية والصعوبات التي
يراجعونها من وجهة نظر مجلس البحث في
الأردن. مجلة دراسات: العلوم التربوية. الجامعة
الأردنية. المجلد ٣٣، العدد (٢)، (١٤٢٧هـ -
٢٠٠٦م)، ص ٤٣٦ - ٤٥٣.
الرفيدي، بشو صالح. التعامل مع المذات. الكويت:
مكتبة الفلاح، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م.
الزنتاني، عبد الحميد الصبيد. أسس التربية الإسلامية في
السنن النبوية. طرابلس الغرب: الدار العربية
للكتاب، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.
السليدي، الإمام أبي الحسن الحضي. شرح سنن
ابن ماجة. بيروت: دار الجليل، دت.
السويطي، أبو عبد الرحمن جلال الدين. شرح
السيرطي لسنن النسائي (مطبوع بمباشرة سنن
النسائي الصغرى). تحقيق: علي عبد الوارث
محمد. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ -
١٩٩٥م.
الشهري، صالح علي أبو عرواد. مقومات التربية
الجسمية في الإسلام: دراسة تحليلية ميدانية.
رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى،
مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.
الشهري، محمد علي. التربية الوجيلانية للطفل
وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية. رسالة

العمل، وال عبد الرحمن، وعراوي، أحمد محمد. أصول
التربية: الفلسفية والاجتماعية والنفسية.
همان: دار الحامد، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.
جابر، جابر عبد الحميد. علم النفس التربوي.
القاهرة: دار النهضة العربية، ١٤١٤هـ -
١٩٩٤م.
الجوزو، محمد علي. مفهوم العقل والقلب في القرآن
والسنن. بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٠هـ -
١٩٨٠م.
حجازي، صهيبة محمد. التربية الوجيلانية في الإسلام.
رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى،
مكة المكرمة، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.
الحماضي، يوسف. أساليب تدريس التربية الإسلامية.
الرياض: دار المريخ، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
الحواش، عمر محمد. «درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة
عالية الجامعة بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن
للتقويم التربوية». مجلة العلوم التربوية والنفسية.
جامعة البحرين. المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨هـ -
٢٠٠٧م)، ص ١٨٧ - ٢١٢.
الحلي، إبراهيم محمد. «التفوق بين أداء الجنسين على
مقياس محبة الذات». المجلة التربوية. جامعة
الكويت. المجلد ١٦، العدد (٦٤)، (١٤٢٣هـ -
٢٠٠٢م)، ص ١٥١ - ١٧٣.
الحوالدة، ناصر أحمد. «درجة ممارسة طلبة المرحلة

وسيد كزوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ-١٩٩١م.

النور، أحمد يعقوب. التماس والتزيم في التربية وعلم النفس. عمان: دار الجندرية، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

النووي، عبيد الله بن عوف. شرح صحيح مسلم. تحقيق: وهبي الزحيلي. بيروت: المكتبة المصرية، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.

النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٥هـ-١٩٥٥م.

هندي، محمد زيلعي. مفهوم التفكر في ضوء القرآن. مجلة الدراسات القرآنية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية. العدد (٧)، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ص ٥٩-١٢٧.

قائماً: المراجع الأجنبية:

Dulewicz, V. and Higgs, M. Emotional intelligence Questionnaire. User Guide U.K. Neer - Nelson Publishing Company, 1999.

Fitness, J. Emotional intelligence and intimate Relationships, In J. Mayer, J. Ciarrochi and Forgas (Eds) Emotional intelligence in every daylife: An Introduction Philadelphia: Psychology Press, 2001.

Goleman, D. The emotionally intelligent work. Futurist. 33(3), (2000), 14 - 19.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب. أدب الدنيا والدين. تحقيق: ياسين محمد السواس. دمشق: دار ابن كثير، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.

المبارككزوي، محمد بن عبد الرحمن. تحفة الأحرار بشرح جامع الترمذي. تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

الحامد، شاكر حلقه: والسلفاء، محمد إبراهيم. وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين. المجلد ٨، العدد (٣)، (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م)، ص ١٢٧ - ١٤٢.

موسى، عبد الله إبراهيم. المسؤولية الجسدية في الإسلام. رسالة ماجستير منشورة، بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.

الموصللي، الإمام أحمد بن علي. مسند أبي يعلى الموصللي. تحقيق: حسين سليم أسد. دمشق: دار المأمون، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.

ميمي، هادي عبد الرحمن. التربية العقلية في القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب. سنن النسائي الكبرى. تحقيق: عبد الغفار البشاري،

The Level of knowledge of Teacher – Students at Jazan University (K. S.A) for The Concepts of Physical Education, which are Derived from the Prophetic Sunnah and the Degree of their Ability to Classify these Concepts in the Light of the Principle of Responsibility

*** Wael A. AL - Taki; Khalid M. Abu ALQasem**

** Associate Prof. Department Of Education,*

College Of Education, Jazan University

Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 114, Postal Code: 43142

E - mail: Dr wael@jaznu.edu.sa

*** Assistant Prof. Department Of Islamic Studies,*

College Of Education, Jazan University

Jazan, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 306, Postal Code: 43911

E - mail: asaf7bb@gmail.com

(Received 4/5/1430H, accepted for publication 5/6/1431H.)

Key Word: Concepts of Educational, Physical Education, the principle of responsibility, the Prophetic Sunnah, teacher – students, Jazan University.

Abstract: The present research aims at investigating the level of knowledge of teacher – students at Jazan University for the concepts of physical education which are derived from the Prophetic Sunnah, and their degree of abilities to classifying these concepts in the light of the principle of responsibility, as well as the factors which effect on that. To achieve these objectives, a questionnaire has been designed and developed in its final form from (74) concepts of physical education which are derived from the prophetic sunnah and were being applied to (268) teacher – students who have been selected by using stratified random sampling. The findings of the research indicate and show the individuals of random sampling know (28) concepts greatly. They are also able to classify (9) concepts greatly. Statistics, and indicative differences have been found among the averages (the mean) of the individuals of random sampling about their knowledge of the concepts, that is due to academic specializations. That is all attributed to advantage to the students majoring in English language: statistical and indicative differences have not been found for their knowledge of the concepts due to grades of their academic attainments, or for their ability in classifying the concepts as the light of the principles of responsibility due to academic specializations and grades of their academic attainment.

السلوكيات السلبية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب بالبحر

فايزة محمد عمر جواله

أستاذ الصحة النفسية للمساعدة كلية الآداب، جامعة الباحة

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٥٧٠٠٢، الرمز ٢١٩٥٥

E-mail: F.jawadah@yahoo.com

(قدم للنشر في ١١/١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٠/١/١٤٣١هـ)

الكلمات المفاتيح: الكفاءة الذاتية (الشخصية)، التحكم الذاتي، رؤية الذات، تقييم الذات، دعم الذات، إدارة الذات، التمرد، نقد الهدف، العدوان، انحراف عن المعايير.

ملخص البحث: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، نقد الهدف، العدوان، انحراف العلاقات غير السوية).

ولتحقيق الهدف صممت الباحثة استبانة تضمنت (٤٢) بنداً موزعة على أربعة سلوكيات سلبية، تم التحقق من صحتها كما تم التحقق من صدق مقياس التحكم الذاتي لميدالوهاب كامل بعد تعديله لوائسته لطالبات البيئة السعودية. وقد طبقت الدراسة على عينة (٥١٧) من طالبات الفرقة الثانية والثالثة بأقسام كلية الآداب للبنات بالبحر وتفرج أعمارهن بين (١٩-٢٤) سنة.

أظهرت نتائج T لجميع السلوكيات الأربعة أنها لا تنطبق على أفراد مجتمع طالبات الكلية، حيث كانت قيمة T سالبة عند مستوى أقل من مستوى ٠.٠٥. كما توصلت إلى ارتباط دال بين ضعف التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية الأربعة. وبلغت معاملات الارتباط بين ضعف التحكم الذاتي و: التمرد (-٠.٤٠٤)، نقد الهدف (-٠.٥٠٥)، العدوان (-٠.٢٢٠) وانحراف العلاقات غير السوية (-٠.٢٥٩). وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وضعت الباحثة عدداً من التوصيات.

ملزمة

النفس، وتنمية قدراته، وتهذيب أخلاقه. ولا يوجد

إنسان أكملت صحته النفسية تماماً (ما عدا الرسول صلى الله عليه وسلم)، أو انعدمت تماماً. والفرق بين المتمتع بصحة نفسية والواهن فيها فرق في درجتي

الصحة النفسية لا توجب، ولكن تكسب بتحسين الخلق مع الله ومع الناس والنفس. لكل شخص مسئول عن صحته النفسية، يكسبها بإرادته وجهوده في تزكية

كما دعمت عدد من الدراسات فرضيات Kanfer الخاصة بالتحكم في الذات في علاقته بالكتاب بين الشباب والكبار (Rehm, 1977) والكبار (Wong, et al, 1990).

والعناء (Heiby & Mearige, 2002) والالتزام بنظم الحماية الغذائية الصحية (Heiby, et al, 1989) (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 238).

ويعمد كنفير (Kanfer, 1970) مفهوم التحكم الذاتي Self – Control أساساً لناقشة الأشكال المختلفة لكل من السلوك السوي والانحرافات السلوكية (الرشيدي، ١٩٩٥م، ١٥٩).

أوضح نوربرت فيتر أن الفشل في التحكم يمكن أن يؤدي إلى ظاهرة اللاسواء. ويتفق عبدالوهاب كامل (١٩٨٨) وباحثون آخرون على أن خاصية التحكم الذاتي تمثل محوراً مركزياً يمكن أن يمتد تأثيره إلى مختلف أبعاد الشخصية المزاجية أو العقلية المعرفية (كامل، ١٩٨٨م، ١).

والدراسة الحالية تقوم على أساس بحث فعية هي مدى علاقة التحكم الذاتي – بوصفه في جوهره هو ما يقوم به الفرد من سلطة وإهية على نفسه – بسلوك الفرد نحو السلوكيات السلبية غير المرغوبة.

أهمية الدراسة:

هذه الدراسة وصفية وتكتسب أهميتها من أهمية القضايا التي تتناولها بالتحقيق العلمي، وما يمكن أن

الصحة والوهن (مرسي، ١٩٨٨م، ١٢٠).

لذا اكتسبت عملية التثنية (في المرحلة الجامعية وما قبلها) أهميتها في العمل على إهداء الفرد ليكون مواطناً ناجحاً وقادراً على أن يؤدي دوره بكفاءة في مجتمعه، وأن يكون ملتزماً بقيم ومبادئ هذا المجتمع وأهدافه. هذه هي الصورة للمؤولة وهذا يتطلب تجنب الشباب والشابات مخاطر الانزلاق في أي شكل من أشكال السلوك غير السوي أو المنحرف أو المصادم للمجتمع عموماً كسلوك التمرد والعنوان والحراف والعلاقات خاصة

ويركز التحق السلوكي المعرفي في علم النفس على كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية، وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له، وبناءً على هذا المنعى انتهجت أساليب تعديل السلوك الإنساني إلى ما عرف بأسلوب إعادة البناء المعرفي، والتعليم الذاتي... والهدف الأساس لهذه الأساليب هو تطوير القناعة لدى الفرد بالكفاية الشخصية Personal Efficacy (الحطيط، ١٩٩٥م، ٢٥).

والإنسان يعلم أكثر من ذي قبل أننا نعيش في عصر يزدهم بكم من المثيرات التي تأتينا هير وسائل الإعلام وأنه لا يقب على الفرد في سلوكه الإرادي الانتقائي إلا قدرته على التحكم في ذاته

ويرى كنفير (Kanfer & Rehm, 1977) أن التحكم الذاتي هام للتكيف الشخصي عندما يتأخر أو يفيب التعزيز البيئي (Rehm, L. P, 1977, 790).

السلوكيات السلبية: التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية؛ ومدى شيوع هذه السلبيات لدى طالبات كلية الآداب للبنات بالنعيم.

تجهيد مصطلحات الدراسة

التحكم الذاتي:

يحل مفهوم التحكم الذاتي Self - Control مكانة خاصة ليس فقط في العلوم السلوكية ولكن في أغلب فروع العلم تقريباً (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٦٦).

ومنذ عام ١٩٦٣ أورد باتندورا وولتر Bandura & Walter المظاهر السلوكية الرئيسة للتحكم الذاتي فيما يلي:

١ - قدرة الفرد على أن يحتمل تأجيل المكافأة الاجتماعية التي يجب أن يحصل عليها.

٢ - إمكانية استيعاب الفرد أسباب علم الوصول إلى الهدف في ضوء اختبار محكات مرجعية؛ ومن ثم يظهر التحكم هنا في إعادة صياغته لتلك المحكات المرجعية.

٣ - مدى قدرة الفرد على مقاومة التجارب الفاشلة في حياته وأثارها السلبية.

٤ - قدرة الفرد على إدراك ملائسات حدوث الموقف وتقديم المكافأة الذاتية عند بلوغه الهدف.

ويعرّف كنفر وكارلي (Kanfer & Karoly)

(١٩٧٢) التحكم الذاتي على أنه تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يمنع من احتمال

يسفر عن هذه الدراسة من نتائج تصلح لتفسير العلاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية، كما تكون ذات أهمية وفعالية في التدخل السيكولوجي لهذه المشكلات.

وتتجه المدارس السلوكية في العصر الحالي نحو إعداد برامج تهدف إلى تعديل السلوك وخصوصاً فيما يتعلق بمشاكل الاضطرابات السيكوسوماتية والاكْتئاب والعدوانية والتخلص من بعض الماديات السيئة. وذلك بعد أن فشلت الأدوية في علاج الكثير من هذه الحالات (كامل، ٢٠٠٢م، ٤١٠).

ويستجيب عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢) أن خصائص التحكم الذاتي المتعلقة برؤية الذات وتدهيم ومكافأة الذات وتقييم الذات تلعب دوراً رئيساً محورياً هاماً يمكن أن يكون مدخلاً لتعديل سلوك الاكْتئاب وذوي الاضطرابات السيكوسوماتية.

وقد تسهم الدراسة الحالية فيما يفيد في تصميم البرامج العلاجية والإرشادية؛ ولأهمية الوقاية من أضرار السلوكيات السلبية كالعدوان والتمرد والعلاقات غير السوية وفقد الأهداف لدى طالبات الكلية يكون تدريبهن على تنمية التحكم الذاتي ووضع أهداف محددة هو الأسلوب الأطول أثراً في تعديل استجابات السلوك غير السوية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة واتجاهها بين التحكم الذاتي لدى طالبات كلية الآداب وكل من

يحتضنون أن الأحداث نتجت بسبب أفعالهم وأن هذه الأفعال قابلة للتعديل (أي لا تعكس قصورا شخصيا عاما) يمتثل أن تتواصل عموالاتهم في التحكمهم للنواتج.

ويخلص إلى احتياج الفرد بأن يمر الفرد بعمليات معرفية قبل أن يتم له التحكم بسلوكه وهذه العمليات:

- ملاحظة تغييره لطرق تفكيره المعتادة.
- تقييمه لهذا التغيير في طرق تفكيره كأمر هام لتوافقه.

- الاعتقاد أن نظام عمل محمد سيؤدي إلى النتيجة المرغوبة.

- توقعه بأنه قادر على تغيير نفسه (Rosenbaum, M, 1990, 7).

ويورد الرشيدى (١٩٩٥) لـ بانثورا بأنه إننا كانت محكمات تقييم الذات - من أبعاد التحكم الذاتي - صارمة فإنها يمكن أن تصبح ضمن أسباب المرض النفسي كما ينتج عنها إحساس الفرد المستمر بالنقص (الرشيدى، ١٩٩٥، م، ١٥٩).

وقام عبد الوهاب كامل (١٩٨٨) بدمج مقياسي للتحكم الذاتي أحدهما يرجع لـ Rehm (١٩٧٥) والآخر لـ Rosenbaum (١٩٨٠) في مقياس واحد. وتوصل من تطبيقه للمقياس على هيئة مصرية أن التحكم كخاصية إرادية راقية التنظيم تشير أيضاً إلى عمليات: التعقيم الذاتي والروية الذاتية والتدعيم الذاتي في تعديل وتفسير احتمال ظهور استجابة ما

ظهور الاستجابة سواء في وجود أو غياب التدعيم الخارجي للاستجابات. كما العرض بأنه يمكن تحليل عملية التحكم الذاتي - ويرمز له SC - إلى مكونات فرعية تتضمن:

رؤية الذات monitoring - self ويرمز له SM، تقييم الذات self - evaluation ويرمز له SE، تدعيم الذات self - reinforcement ويرمز له SR. ويرى كافر أن القاعدة الأساسية لفهم عملية التحكم الذاتي في السلوك تعتمد على تصور أن الأفراد يتحكمون في سلوكهم الخارجي بغض الطريقة التي يتحكم فيها أحد أعضاء الجسم في عضو آخر (كامل، ١٩٨٨، م، ٣) ويضيف ريم (Rehm, et al., 1977) إلى أن اكتساب مهارة التحكم الذاتي في السلوك يعني الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى ثم العمل على أخذ خطوات تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها.

واقترح بانثورا (١٩٧٧، ١٩٨٢) توقعين أساسيين مهمين في توجيه السلوك البشري: النتيجة outcome، والكفاءة الذاتية efficacy - self. تشير توقعات النتيجة للاعتقاد بأن الهدف المرغوب سيتم تحقيقه إذا اتبع الشخص إجراء محدداً، ومن الناحية الأخرى تشير الكفاءة الذاتية إلى تقييم الشخص بأنه قادر تماماً على ممارسة الأفعال اللازمة لتحقيق الهدف المرغوب. ويقوم توقع النتيجة على نوع التفسيرات التي يعضها الشخص لأسباب موقفه الحالي. فالأفراد الذين

(كامل، ٢٠٠٢م، ٤٦٦).

الخاصة بالاكساب والضيء والتابع السلوكية للتحكم بالذات (Mezo, P. & Heiby, E, 2004, 242).

ويشير مصطلح SC إلى مجموعة مصطلحات متنوعة :

كما تم التأكيد على توشيء الحذر من الأخذ بالفروق الإحصائية الواضحة على أنها واضحة

(self – regulation) (هاندورا، ١٩٩١).

[كلينيكياً. هذه الدراسة المقارنة توشيء للمكانة التي احتلها مفهوم التحكم الذاتي منذ ظهوره للوقت الحالي إلا أن ريم (Rehm, 2003) يرى بأن المفهوم قد حظوة بين

(Learned Resourcefulness) (Rosenbaum, 1990).

(self-management) (Rokke & Rehm, 2001).

الدراسات، وحيث مصطلح Self – Management إدارة

إلا أن بعض هذه المصطلحات لا تطابق بشكل كامل مع SM SE و SR .

الذات الذي وصفه بأنه أقل تقبلاً للإحصاءات الإضافية عن التحكم الذاتي. ويشير هذا المصطلح إلى نماذج

وقد قامت دراسة (Mezo, P. & Heiby, E, 2004)

نظرية معينة من العمليات التي من خلالها يوجه الناس للتحكم بسلوكهم. كما يرى Rehm بأن تركيز إجراءات

بمقارنة الخصائص السيكمترية لأربعة مقاييس مصممة لقياس مهارات التحكم بالذات وهي :

العلاج بإدارة الذات على الطرق التي يحقق بها الأفراد أهدافاً بعيدة المدى وتعالج هذه الطرق المشاكل الناجمة

1. Self control Questionair (Rehm 1981).
2. The Frequency of Self Reinforcement Questionnaire (Heiby 1982).
3. The Cognitive Self Management Test (Rude 1986).
4. The life Style Approaches Inventory (Williams et al., 1992).

إثناء محاولة التحكم في الذات حينما يوجه فيها السلوك بدون تعزيز فوري بل تعزيز مؤجل (Rokke, P. D. & Rehm, L. P, 2003, 174).

وشملت العينة ٣٦٩ طالب جامعي (ذوي أهراق مختلفة) وروحي حساب صدق المحتوى بصورة

وفي نهاية تلك الإجراءات والعمليات يحصل الأفراد على مهارات عامة لتكيف السلوك وتغييره.

عادلة للمقاييس عن طريق ٣ تقديرات ودرجات محددة، كما تم حساب الصدق convergent و divergent ولم تظهر أي من المقاييس الأربعة اختلافاً

وعما يصدر ذكره أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس قد اعترفت بفعالية علاج الاكتساب بطريقة

الذات ككل. ويرجع إمكانية مقارنة صدق المحتوى للمقاييس التي استعملتها الدراسة للعلاقات المتداخلة

التحكم الذاتي كما هزأت الدراسات التي تناولت مفهوم دوره كمصطلح للتدريب ونجاحه في التخفيف

لرؤية الذات، وتقويم الذات، وتدعيم الذات. وقد ظهر ارتباط الأدوات الأربع بشكل واضح مع للمقاييس

من الفوبيا واضطراب العادات وامتناسص المشاكل (Mezo, P & Heiby, E, 2004, 238).

تقة كافية في مقدرتهم الخاصة ومقدرة أقرانهم على عدم النكوص (Battaglini, M. Bonebov, R. & Tirole, J, 2005, 108).

السلوكيات السلبية:

هو كل سلوك يصدر من الطالبة ويكون غير مرغوب فيه من قبل البيئة التعليمية، لأنه ينحرف عن السلوك السوي اللواتح الكلية ولما هو متعارف عليه في المجتمع، واقتصرت الدراسة الحالية على مظاهر:

التمرد Mutiny:

تعرف شادية عبدالحق (١٩٩٢) التمرد والسخط بأنه معاناة الفرد وإحساسه بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب للتعامل، وإحساسه بالإحباط والغضب والرغبة في التمييز أو الاحتجاج والتعطيل والمعنون (أحمد عبد الحاقق، ١٩٩٢ م، ٧٢).

وتعرفه جميلة إبراهيم (١٩٩٨) بأنه صورة من صور الاحتجاج الصريح والمعلن تجاه السلطة والآخرين (إبراهيم، ١٩٩٨ م، ٣٢).

فقد الهدف Lack of goal:

يرى أونوفيليرمان (١٩٧٥) أن فقدان الهدف هو عدم قدرة الفرد على التحكم في مصيره، والذي يجعله قلقاً مما يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية في السلوك (إبراهيم، ١٩٩٨ م، ٣٢).

ويرى (May, 1983) أن الإنسان يخبر القلق إذا

ودرس بتاجليني وآخرون (Battaglini, et al, 2005) التأثيرات الاجتماعية للتحكم الذاتي وأنها تشكل الأساس لجماعات مساعدة الذات ولتفاعلات جماعات الأقران بين الشباب. فركزت الدراسة على الاستفادة من التأثير الذي يحدث للفرد الذي ينضم إلى جماعة من الأقران تعاني من المشكلة نفسها كجماعة مساعدة متعاطي العقاقير أو الخفوض لأنظمة الحماية لإنقاص الوزن الزائد، النشاط الإجرامي، التنقيب عن المدروسة. فهو يرى أن ملاحظة أفعال أشخاص متشابهين هي بمثابة مصدر معلوماتي إضافي للفرد نفسه حول قنانيته واستعداده للتحكم الذاتي. حيث يقيم مقدرة أقرانه على التعامل مع مشاكلهم أثناء محاولتهم التحكم بذواتهم وضبطها. مع الأخذ في الحسبان أن هذه المعلومات تكون جيدة عندما تتم ملاحظة سلوك الآخرين وهم يعملون على الالتزام بمبدأ معين كالتحكم بذواتهم أمام إغراءات سلوكهم المنحرف (وتُعد معلومات سيئة إذا لوحظ لديهم نكوص).

كما يذكر بأن ديناميكيات الذات تلعب دوراً أساسياً في نظرية تأثيرات الأقران:

١ - فتجاذع أحد الأعضاء في امتناعه أي تحكمه في ذاته يحسن من ثقته بنفسه وثقة الآخرين بأنفسهم وهذا بدوره يؤدي إلى ضبط أكثر للذات مستقبلاً. وسوء السلوك يثير معلومات عكسية.

٢ - سيجد الأفراد أن مجموعات مساعدة الذات تستحق الانضمام إليها، ويظلون فقط إذا كانت لديهم

بأنه صورة من عدم التكيف مع الذات ومع الآخرين وتوضح مظاهره في اللاامبالاة بمستقبله وبالحيطين حوله (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٢).

المعول Aggression:

يؤرخ معتر عبالله بدراسة (Dolland, 1939) كأول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للمعول البشري (المخاصة بالإحباط والمعولان) ثم توالى دراسات مثل Buss ثم (Bandura, 1973) وبارون (١٩٧٧) لقياس المعولان (عيد الله، ٢٠٠٥م، ٥). ويرى مصطفى سويف (١٩٦٨) أن العنف (ويضمن المعولان) يمثل أحد أشكال الاستجابات المتطرفة التي يلجأ إليها بعض الأفراد الذين يناشون الهامشية marginality في المجتمع ومايرتبط بها من الاعتراوب والشعور بالهجز كالتالي (عيد الله، ٢٠٠٥م، ٥١).

فشل في معرفة مقزى وجوده والهدف من حياته (May, 1977, 3).

ويؤكد فليب Zimbardo أن زيادة الضغط النفسية والعقلية التي يتعرض لها الفرد تؤدي إلى حاله لا شخصي لا يعرف فيه الناس بعضهم البعض حتى لو تواجدوا في بقعة جغرافية محددة، وأكثر من ذلك يميل الفرد إلى أن يشعر بأنه مفقود الهوية ومعاني من سوء التكيف (عيد السلام، ٢٠٠٥م، ١٦٦).

كما ترى عبالله (١٩٨٩) أن فقدان الهدف هو فقدان الفرد لدواعي التخطيط لحياته ومستقبله، وعجزه عن تحقيق مايريد من أحداث الحياة وفهم ما يدور حوله ويترب على تلك شعوره بالفضالة والإحباط وتقص فاعليته الشخصية (عبدالنعم، ١٩٨٩م، ٤٠).

وتعرف جميلة إبراهيم (١٩٩٨) فقدان الهدف



مفهوم العناء أو المداوة Hostility يشير إلى الاتجاهات العدوانية ذات الثبات النسبي والتي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تمكن مشاعر سلبية (توة غير حسنة) وتقويعات سلبية (عيد الله، ٢٠٠٥م، ٤٤). وعيتر معتر المعولان عن توكيد الذات بأن الأول يبرز من مشاعر عداوية واتجاهات سلبية نحو الأشخاص

على حين يضمن فواد البهي السيد (١٩٨١) عدوان الفرد على ذاته ضمن تعريفه للمعولان، حيث يقول: الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو حتى بالفرد نفسه كالانتحار (السيد، ١٩٧٩م، ١٧٤)، فإن معتر (٢٠٠٥) يخرج ذلك من تعريفه. ويرى (Aronson: etal, 2002) أن

الزمنية. إلا أن هناك علامات رئيسة تصطبغ كل منها للدلالة على نوع من السلوك المنحرف - على الأقل في مجتمعاتنا - التي تأخذ بالمقياس الإسلامي الذي يحدده القرضاوي بأن السلوك المنحرف هو الذي فيه تعد على حدود الله بفعل المحرمات أو المكروهات، كالقتل والزنا والسرقة، وشرب الخمر، وشهادة الزور والربا... وغيرها، أو فيه إعمال للواجبات المفروضة مع القدرة عليها، أو فيه عمل الواجبات مع فساد النوايا في عملها (مرسي، ١٩٨٨م، ١٦٦).

وفي هذه الدراسة تم تناول مخالفة المعايير بالنسبة لسلوك إقامة علاقات غير مباحة (فهي غير سوية) مع شاب سواء بالتطيقون أو بالانترنت ويدون علم الأهل واختلاطها على الأقل بصديقة تمارس السلوك نفسه وإقرارها بأن من حقوقها مقابلة أي شخص ويدون علم أسرتها من خلال إجابتها على خيارات ٥ عبارات بالإضافة إلى (٢) عبارة تخص إفراط الطالبة في علاقتها بزميلتها بأن تفرط في بعض محاضراتها من أجل صديقها التي تجبها إلى جانب مبالغتها في عواطفها مع صديقها أمام الآخرين.

الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى مجموعتين: المباشرة وهي التي تناولت مفهوم التحكم الذاتي وهي قليلة هرباً (الرشيد، ١٩٩٥)، (كامل، ١٩٩٨). أما الأجنبية فيشير مصطلح SC إلى مجموعة

الآخرين الذين يوجه إليهم العنف، على حين يبرز تأكيد الذات من مشاعر إيجابية أو على الأقل محايدة نحو الآخرين (هيدل، ٢٠٠٥م، ٤٨).

ويمكن القول بأن العدوانية سلوك للفرد يتضمن إلحاق الأذى بالآخرين من طريق العنف الجسدي أو اللفظي أو بالكيد أو بالمؤامرة وسوء النية وهي لها مظاهر سلوكية عديدة (إبراهيم، ١٩٩٨م، ٣٠).

ومن مظاهر العدوان في هذه الدراسة: المشاجرات مع الزميلات وسبهن، والرغبة في تحطيم الأشياء، وإخفاء مذكرات من يتشاجرن معها من الطالبات، والكتابة على الجدران ضد شخصية معينة للتمييز عن الغضب، والسخرية ومضايقه الأستاذات بفتح أبواب المدرجات عليهن أثناء محاضراتهن.

العلاقات غير السوية (الخرف من المعايير)

Deviation from norms

تناول الباحثون الانحراف بمسميات كثيرة منها: الشلوه، واللاسواء، الاضطراب. ومع اختلافهم حول المسميات، فإنهم متفقون على أنها سلوكيات سيئة ملهومة، لا يقبلها عقل، ولا يقرها قانون، ولا يوافقها عرف لأنها تؤدي فاعلها وتوقع نموه، وتفسد علاقاته بغيره، وتشعره بالتوتر والقلق والشقاء (مرسي، ١٩٨٨م، ١٧٥).

وتختلف علامات السلوك المنحرف من مجتمع إلى آخر وتختلف في المجتمع الواحد بتباين المرحلة

مقاييس التحكم الذاتي والعنوانية بين ٠,٧٥ - ٠,٣٨ وهي تطابق حجم تأثير متوسط بحسب معايير (Cohen, 1988).

- الأفراد ذوو الدرجات المنخفضة في مهارات التحكم الذاتي سجلوا درجات أعلى في العنوانية في جميع المقاييس باستثناء حالة وسممة الغضب، ودرجات قائمة ردة الفعل.

دراسة Helby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من انخفاض درجة مهارات التحكم بالذات الذي يرتبط بالسلوك غير التوافقي والعواطف السلبية وتكونت العينة من ٥٣ (٣٩ طالبة و ١٤ ذكراً) من طلبة الجامعة بمتوسط (٧٣,٤ سنة) وانحراف معياري (٥,٧) واستخدمت كلا من اختبار (Helby 1982, 1983) لمهارات التحكم بالذات (التميز الذاتي)، وقائمة مختصرة لأعراض سوء التوافق العام (Derogatis & Spencer, 1982) وتشتمل على ٩ مقاييس منها اكتاب وقلق وعنوانية. وتوصلت إلى معامل ارتباط بين أداء العينة على مقياس التحكم الذاتي وأعراض سوء التوافق العام (٠,٦٠ -).

دراسة هارون الرشيد (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير معنى الحياة في التحكم الذاتي، وعن التحكم الذاتي كمنبئ لحسن الحياة وشملت العينة (١١٠) من طلاب الفرق النهائية بكلية التربية بكثر الشيخ تراوح أعمارهم بين

مصطلحات متنوعة كما ذكر سابقاً في مناقشة المفهوم عما دعا (Rooke & Rehm, 2003) إلى تفضيل استخدام مصطلح إدارة الذات Management - Self في دراسات تالية (Rooke, P. D. & Rehm, L. P, 2003, 173-175).

والقسم الثاني الدراسات غير المباشرة والتي تناولت علاقة أحد متغيرات الدراسة بوجهة الغضب أو كفاءة الذات (وهما من عناصر التحكم الذاتي).

أولاً: دراسة Helby & Mearige, 2002

هدفت الدراسة إلى التحقق من ارتباط درجة مهارات التحكم الذاتي بعدد من مقاييس العنوان. شملت العينة ٦٨ (٥٤ طالبة، ١٤ طالباً) بمتوسط جامعية بمتوسط عمر ٢٣,٧ سنة وانحراف معياري ٤,٨٧، وتنتمي العينة لجنسيات متعددة وأعراق مختلفة كالأمريكي والهندي والآسكي ومن الياباني والاسباني والاسباني وتم استخدام اختبار للتمييز الذاتي كأحدى مهارات التحكم الذاتي وهو من إعداد (Helby 1982, 1983) وقائمة (Buss & Durkee, 1957) وقائمة (Buss & Perry, 1992) لقياس الاعتداء الكلامي، والمادي، والعنوانية، والغضب وقائمة ردة الفعل لقياس الأحداث التي تثير الغضب (Evans & Stangeland, 1973) ومقياس سمة الغضب (Spielberger et al., 1983).

ومن النتائج:

- تراوحت معاملات الارتباط السلبية بين

- ١ - عديعة الاضطرابات نفسية جسمية بدرجة نسية.
- ٢ - مجموعة الاضطرابات نفسية جسمية البسيطة.
- ٣ - مجموعة الاضطرابات نفسية جسمية الشديدة.
- ومن النتائج:
- ارتفاع متوسط المجموعة الأولى سواء كان التقسيم باستخدام مقياس Beck أو باستخدام Kornell (أي المجموعة ذات السواء النفسي) وذلك على جميع المقاييس الفرعية للتحكم الذاتي. مما يعني أنه كلما زادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسجسمية.
- اتفقت نتائج الدراسة مع دراسات سابقة حول معاناة المكتئبين من رؤية سلبية للذات وبعض التشوهات الإدراكية حول تقييم ذاتهم (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٢٣).
- قائماً: دراسة معر هيداف (٢٠٠٥):
- وقد أجريت بهدف الوقوف على طبيعة السلوك العنيف لدى مجموعة من الطلاب والطالبات وإدراكهم للعنف الموجه لهم من قبل السلطة في الجامعة، وطبيعة إدراكهم لأسباب العنف ومظاهره وكيفية معالجته. وتم تطبيق مقياس العنف من إعداد الباحث، ومقاييس للشخصية منها:
- (٢٠٠٢-٢٠٠٣) سنة وهم من الذكور والإناث واستخدم مقياس التحكم الذاتي للذكور عبدالوهاب كامل (صورة حرية للمعج مقياس ريم ١٩٧٥، روزنيوم ١٩٨١).
- كما صمغ الباحث مقياس أهداف الحياة لكراميه (Moholich & Crumbeag, 1964) في مقياس واحد مترجم أطلق عليه معنى الحياة وقته على هيئة مصرية.
- وأظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي معنى الحياة يتفوقون في درجة التحكم الذاتي عن الطلاب منخفضي معنى الحياة وبلغت ت ٢٣.٤٨ بدلالة ٠.٠١ كما ظهر أنه يمكن التنبؤ بمعنى الحياة من متغيرات التحكم الذاتي (ف= ٤.١٦ بدلالة ٠.٠١).
- دراسة عيد الوهاب كامل (١٩٨٩):
- قامت الدراسة للتحقق من أن الذين يعانون من بعض الاضطرابات النفسجسمية تظهر لديهم بعض التشوهات في رؤيتهم لذواتهم وتقييمها والتدعيم لها. وشملت العينة ١٥٥ (٧٩ أنثى، ٦٤ ذكراً) تتراوح أعمارهم ما بين ٢٢ - ٤٦ سنة من الذين أتموا المرحلة الجامعية.
- طبق الباحث مقياس بك Beck (إعداد غريب هيدافتاح ١٩٨٥) ومقياس Kornell (إعداد محمود أبو النبل، ١٩٨٣) الذي أثبت كفاءة تشخيصية في التفرقة بين الأسوياء وغير الأسوياء. ثم تم تقسيم العينة بعد حساب الفئتين إلى ثلاث مجموعات:

على مدى ديسمبر ١٩٨٩ - ١٩٩١ ومن الأدوات التي تم تطبيقها: الكفاءة الذاتية لباتندورا، والقلق من قاعة السمات الشخصية، وقياس المعارف الإدراكية (تقييم التحدي للمدرك أو التهديد والخسارة) ومن النتائج:

— تعمل عناصر (معتقدات) الكفاءة الذاتية كمصدر للعوامل الشخصية التي يستطيع بها المهاجر أن يواجه الضغوط الناتجة عن الانتقال والهجرة والعكس صحيح في حالة ضعف تلك العناصر للكفاءة. فالأشخاص ذوو الإحساس العالي في إدراكهم بالكفاءة يتقون في قدراتهم الشخصية في التغلب على ما يواجههم ويبدلون إلى تفسير مایعترضهم من مشاكل على أنها تحديات أكثر منها تهديدات أو أحداث يصعب السيطرة عليها موضوعياً (Jerusalem, M. & Mittag, W, 1999, 178).

دراسة عبد الله إبراهيم ومحمد عبد الحميد (١٩٩٤)

هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين العدوانية ومتغيري الشخصية (موضع الضبط وتقدير الذات) وتكونت العينة من (٢٠٨) طالب اختبرت بطريقة عشوائية من أقسام مختلفة بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالجنتوب وتم تطبيق الأدوات: — اختبار العدوانية من إهداد الباحثين (٤٥ عبارة)، ومقياس موضع الضبط Lefcourt (١٩٨١) وترجمته وأعدّه للعربية هلي بداري وعروس الشناوي، ويهدف إلى

— مقياس لتقدير الذات (ويتضمن اعتبار الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات الجامعية) لفلمنج وكورتني (١٩٨٤) وتعريب محمد الشناوي وعلي بداري (١٩٨٥).

— مقياس تؤكد الذات (Rattus, 1973)، وتعريب (محمد الشناوي ١٩٨٥) / اختبار الاندفاعية لايزنك وترجمة عبدالحليم السيد / صورة مختصرة لمقياس لمط السلوك (أ) إهداد جمعة يوسف (١٩٩٤) وتم تطبيق هذه الأدوات على العينة ٥٩٥ (٢٧٦ طالب + ٣١٧ طالبة) بجامعة القاهرة. وتوصلت إلى النتائج:

— ارتباط العنف العام ارتباطاً سلبياً بكل من اعتبار الذات (٠,٠١) وتفسير الذات (٠,٠٥) لدى الطالبات.

مساهمة كل من الغضب والبحث عن الإثارة واعتبار الذات في التنبؤ بالعنف العام لدى عينة الطالبات.

— اتفق الطلاب والطالبات على أن أهم أسباب السلوكيات العنيفة عدم وجود فرص عمل بعد التخرج ثم ضغوط الحياة التي يعيشها الطلاب واقتصادهم للحوار العملي بين الطلاب والأساتذة.

دراسة Jerusalem, M. & Mittag, W, 2002
استهدفت الدراسة تأثير الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى (في مواجهة الضغوط) على مستوى وتفسير التكيف وشملت العينة ٥٥ أثنى و٦٩ ذكراً تتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٣٠ سنة. ولتمتدت الدراسة

أظهرت النتائج أن أصحاب الواجهة الداخلية في الضبط أكثر ميلاً ورغبة في الظهور بالمظهر المقبول اجتماعياً بالمقارنة بصاحب الواجهة الخارجية.

التعليق على الدراسات:

من العرض السابق نجد أن معظم الدراسات أجريت على طلاب وطالبات جامعيين وأن الدراسات التي حاولت بحث العلاقة بين التحكم الذاتي وأحد متغيرات الدراسة مباشرة تم التوصل خلالها إلى ارتباط بين التحكم الذاتي والعداوة Hostility بدراسة Heiby (2002) وارتباط بين التحكم ومعنى الحياة (مصطلح معاكس لفقد الهدف).

كما وجدت دراسة أخرى (Heiby, 2002) ارتباطاً بين التحكم وأعراض عدم التوافق ودراسة كامل (١٩٨٨) بين التحكم والاضطرابات السلوكية أي علم السواء.

بما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقات غير المتوة كالاتصال بالشباب (من قبل الإناث) وتكوين علاقة غير مشروعة، كما تتناول التمرد؛ لذا عرضت الباحثة دراسات غير مباشرة تناولت مثلاً علاقة الميل للمعايير الاجتماعية بوجهة الضبط الداخلي (كضاي) وعبد الحميد، (١٩٨٨) وارتباط التكيف بكفاءة الذات (Jerusalem & Mitnag, 2002). وكذلك ارتباط العدوان بكل من موضع الضبط الخارجي (عبدالله إبراهيم؛ وعبد الحميد، ١٩٩٤) وباعتبار الذات

قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي والاندماج الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات كحالة Heiborn (١٩٩١) وترجمته الباحثان للمربية وكانت النتائج:

- وجود علاقة موجبة بين موضع الضبط الخارجي والعدوانية، أي أن هناك تلازماً في زيادة درجة موضع الضبط ودرجة العدوانية وتصلتها معاً أيضاً.

- وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والعدوانية. فكلما زاد تقدير الفرد للذات قلّت عدوانيته.

- وجود تأثير مشترك بين موضع الضبط وتقدير الذات في درجة العدوانية. وأن تأثير تقدير الذات أقوى إذ يبلغ أربعة أمثال تأثير موضع الضبط.

دراسة جابر عبدالمجيد وعلاء كضاي (١٩٨٨):

شملت الدراسة (٢٢٥) شخصاً، منهم (١٢٢) طالبة، ٣١ طالباً) بالمرحلة الجامعية (٣٢ طالبة، ٤٠ طالباً) بالمرحلة الثانوية، واستخدمت مقياس مختلفة أهمها مقياس (وجهة الضبط تقبل الذات - تقدير الذات - ذات أكاديمي - دافعية الإنجاز - قوة الأنا - الميل إلى المعايير الاجتماعية). أظهرت النتائج أن أصحاب التوجه الداخلي أكثر تقيلاً لذواتهم من أصحاب التوجه الخارجي، كما تأكدت العلاقة الإيجابية بين التوجه الخارجي والميل إلى التقليل من قيمة الذات والعكس صحيح حيث ترتبط الواجهة الداخلية في الضبط مع التقدير المرتفع للذات. كما

إجراءات البحث

(معتز، ٢٠٠٥).

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة. أولاً: العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من (٥١٧) من طالبات الفرق الثانية والثالثة المنتظمات بكلية الآداب للبنات بالعلم بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ. وتم اختيار أفراد العينة باستخدام الأسلوب العشوائي الطبقى حيث تم الفصول لجميع المخرجات المتلحة للفرق الثانية والفرق الثالثة. وتم تعريفهن بأهداف البحث دون تحديد المتغيرات، وأهمية تعاونهن وقتنهن بالسرعة لئلا تنهن وتراوحت أعمارهن بين ١٩ - ٢٤ سنة وتم استبعاد المتزوجات.

أما دراسة (Battaglini, 2005) فقد أشارت لأهمية انضمام الفرد لجماعة تعتبر مساعدة للفرد ليتدرب على التحكم في ذاته إلا أنه تجلى في نتائجها أن الشخص ضعيف التحكم يندى سلوكاً غير سوي. وعلى هذا فالدراسة تفترض الفروض التالية:

- ١ - تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية:
التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية.
- ٢ - توجد علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائياً بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية (التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية).

الجدول رقم (١). عينة الدراسة.

الفرقة	العينة	الفرقة	المجموع	النسبة إلى العينة
الفرقة الإسلامية	٦٣	١٨	١١١	٢١.٤٧
اللغة العربية	٥٠	٣١	٨١	١٥.٦٧
اللغة الإنجليزية	٤٩	٤٣	٩٢	١٧.٧٩
التاريخ	٥٥	٥٢	١٠٨	٢٠.٨٩
الجغرافيا	٦٠	٦٥	١٢٥	٢٤.١٨
المجموع للعينة	٢٧٧	٢٤٠	٥١٧	١٠٠
العدد الأصلي للفرقة	٢٠٩٢	١٥٨٤	٣٦٧٦	
النسبة إلى العدد الكلي			١٤.١	

الطالبات المسجلات في هذه الأقسام في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م.

ويبين جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب القسم. ويثل هذا العدد قرابة ١٤ ٪ من إجمالي

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة

١ - استبانة السلوكيات السلبية لإعداد الباحثة

٢ - مقياس التحكم الذاتي للدكتور عبدالوهاب كامل.

استبانة السلوكيات السلبية:

يبدأ استخدام الدراسات السلبية مصطلح المشكلات لما استعملته الدراسة الحالية ويوضح من الاطلاع على المقاييس الأجنبية للمشكلات أن تلك المقاييس تعكس واقعاً اجتماعياً ونفسياً له خصوصيته الثقافية، ومن ثم فإن مصداقيتها مردودة إلى ذلك الواقع دون غيره. أما الدراسات العربية التي استخدمت مقاييس للمشكلات مثل: دراسة فيصل الزباد (١٩٧٨) استخدمت قائمة المشكلات من إعداد منيرة حلمي. وهناك دراسة محمد زعتر (١٩٨٦) فقد استخدمت مقياس مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية للدكتورة نادية الشريف ومحمد عودة وهو يتضمن مجالات: الصحي، النفسي، الانفعالي، القيمي، الاجتماعي، الدراسي والإرشادي. (وكلا المقياسين غير ملائم لما هدفت الدراسة الحالية لدراسته لدى طابقت الكلية).

أما دراسة جميلة عباس لإبراهيم (١٩٩٨) فقد تضمنت مشكلات: العدوانية، التمرد، فقدان الهدف، ضعف الانتماء للمجتمع والاعتراب عن الأسرة.

وتضمنت دراسة هاتم ياركسلي (١٩٩٩) استبانة للمشكلات السلوكية للفرقة الأولى والثانية لتأتي فقد شملت مجال التخصير في أداء الواجبات، العلاقات مع الآخرين، الإخلال بنظام المدرسة، التخصير في الأمور الدينية. وقد استخدمت الباحثة من الدراساتين الأخيرتين.

تصميم استبانة السلوكيات السلبية:

وهو من إعداد الباحثة الحالية. وتم تصميمها لقياس بعض السلوكيات السلبية التي تصدر عن طالبات الكلية (الفرقة الثانية والثالثة). وقد أسفر استفتاء محدود وجهته الباحثة لـ ٥٠ طالبة أثناء محاضرة عن تقدير الطالبات للسلوكيات غير المرغوبة، ولاحظ صدورها من طالبات بالكلية، عن سلوك: التمرد وقصد الهدف والعدوان. وأضافت الباحثة انحراف العلاقات غير السوية، وذلك لاستهداف الباحثة أن يكون أحد السلوكيات المتضمنة بالدراسة، لاستقصاء ذلك السلوك بصورة علمية عوضاً عما يشاع من زيادة الانحرافات بين الجيل الناشئ.

خطوات إعدادها:

- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة بها جرت مناقشة عدد من أعضاء هيئة التدريس عما يواجهنه من مظاهر للسلوكيات السلبية المتعددة سابقاً لدى طالبات الكلية:
- تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة محاور وتضم (٤٥) عبارة.

- عرضت الاستبانة على (٥) محكمين تخصصي علم نفس، حيث عرفت السلوكيات المحددة (التمرد، فقد الهدف، المدون، العلاقات غير السوية). وطلب منهم تحديد مدى صلاحية عبارات كل محور لقياس ما يريد المحور أن يقيسه. وبناءً على هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق 7٨.٥ فأكثر.
- طبقت الصورة المعدلة على هيئة من الطالبات (٤٣=ن) طالبة، وذلك لحساب صدق الاستبانة وثباتها، كما تم مناقشتهم بعد التطبيق عن مدى وضوح العبارات.
- بناءً على نتائج عينة التفتين من حيث الصدق، تم الإبقاء على العبارات التي أثبتت معاملات ارتباطها اتساقها بالقياس ككل (الاتساق الداخلي). ويوضح جدول رقم (٢) قيم معاملات الارتباط.
- الصورة النهائية للمقياس: يتضمن أربعة سلوكيات سلبية وتكون (٤٢ عبارة):
- سلوك التمرد ١٢ عبارة (بدرجة قصوى ٤٨ درجة).
- سلوك فقد الهدف ١٠ عبارات (الدرجة القصوى ٤٠).
- سلوك المدون ١٢ عبارة (الدرجة القصوى ٤٨ درجة).
- العلاقات غير السوية ٨ عبارات (بدرجة قصوى ٣٢ درجة) (ملحق رقم ١).
- طريقة التطبيق والتصحيح:
- يطبق المقياس بشكل فردي أو جماعي بعد قراءة التعليمات. وقد يحتاج ١٥ دقيقة. أما تصحيح المقياس فتقوم الطالبة بتحديد استجابتها على مقياس خماسي لكل عبارة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا) وتمطي التقديرات (٤، ٣، ٢، ١، ٠) وتدخل الدرجة المرتفعة بكل مقياس فرعي على اتجاه الطالبة للتصرف بدرجة عالية من ذلك السلوك.

الجدول رقم (٢). قيم معامل الارتباط بين درجات كل عبارة مع درجة القياس الذي يحويها على مقياس السلوكيات السلبية ٥ = ٤٣.

المصدر		الهدف		الانحراف		العلاقات غير السوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط ودلالته الإحصائية
٤	٠.١٧	١	٠.٤٥٧	٣	٠.٣٩	٧	٠.٧٢٨
٨	٠.٨٩	٢	٠.٤٣٧	٦	٠.٥٧٢	١١	٠.٤٨
١٢	٠.٤٣	٥	٠.٤٠	١٠	٠.٦٢٤	١٦	٠.٧٣
١٥	٠.٦٧٧	٩	٠.٤٠٧	١٤	٠.٤١٣	٢٤	٠.٦٦
١٧	٠.٦١٣	١٣	٠.٥٢	١٩	٠.٢٢٤	٢٦	٠.٤٥

تابع الجدول رقم (٧).

البيانات		البيانات		البيانات		البيانات	
رقم العبارة	معدل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معدل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معدل الارتباط ودلالته الإحصائية	رقم العبارة	معدل الارتباط ودلالته الإحصائية
٢١	٠,٦٣٧	١٨	٠,٥٣٨	٢٠	٠,٤٣٤	٣٤	٠,٤٨٧
٢٧	٠,٢٩٤	٢٢	٠,٧٢٩	٢٣	٠,٤٩٥	٣٨	٠,٦٨
٢٩	٠,٥٠٦	٢٨	٠,٥٠٩	٢٥	٠,٤٠٩	٤٢	٠,٢٤
٣٠	٠,٦٠٩	٣٣	٠,٤٤٢	٣١	٠,٥٠٢		
٣٦	٠,٤٠	٤١	٠,٥٠١	٣٣	٠,٤٣٦		
٣٧	٠,٤٥٩			٣٥	٠,٣٤		
٣٩	٠,٥٢٩			٤٠	٠,٥٦٤		

٠,٣٩ = ٠,٩

٠,٣٠٤ = ٠,٥

ويتضح من جدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند العتبة رقم (٤,٢) وهي تتعلق بالعبارة «أرافق صديقتي التي أحياها رغم ما يسببه ذلك لي من تعريض في بعض محاضراتي» وحبذا الباحثة إبقاءها لاتفاقها مع تعريف العلاقات غير السوية.

الجدول رقم (٣). مصفوفة معاملات الارتباط بين السلوكيات السلبية الأربع ٥ = ٠,١٧.

المصدر	المصدر	البيانات	المصادر	المصادر	مجموع السلوكيات السلبية
٠,٥٠					
٠,٥٣٧	٠,٣٤٤				
٠,٤٩٤	٠,٢٩٨	٠,٣٥٧			
٠,٣٢٨	٠,٣٨١	٠,٣٦٦	٠,٦٤١		

ويجد جدول رقم (٣) على الاتساق الداخلي لتفويرات مقياس السلوكيات السلبية. ومنه يتضح أعلى درجة ارتباط بين العنود والتعبد. الخصائص السيكومترية للمقياس: الصدق: كما ذكر في خطوات الإعداد تم إجراء صدق المحكمين، كما تم حساب الاتساق الداخلي.

نظراً لتوافر الدراسات السعوية التي أكدت صدق مقياس الطمأنينة النفسية لفاروق عيد السلام في التمييز بين الأسوياء والطلاب المترددين على العيادة النفسية لما يمتازونه من اضطرابات كالخسوف والوساوس (عيد السلام، ١٩٧٩ م، ٥)، فقد قامت الباحثة باستخدامه على عينة التفتين كمؤشر تميز بين

مجموعة الطالبات الأعلى درجة على مقياس السلوكيات السلبية ومجموعة الأقل درجة على المقياس نفسه لتوقع الباحثة تمييز المجموعة الأخيرة بطمأنينة نفسية أعلى مما يشير به صدق مقياس السلوكيات السلبية، وتطبيق طريقة المقارنة الطرفية التي تعتمد على مقارنة متوسط درجات أعلى ٢٧٪ من أفراد العينة على مقياس السلوكيات، بمتوسط درجات أدنى ٢٧٪ من أفراد العينة على المقياس نفسه ثم حساب دلالة الفرق بين هذه المتوسطات (السيد، ١٩٥٨م، ٥٦٠).

الجدول رقم (٤). Group Statistics

VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الأقل سلبية طمأنينة	١١	٢٩.13٦٤	٥.٧٣1٨٩	١.٧٢٨٢٢
الأكثر سلبية	١١	٣٠.٦٣٦٤	٩.٤٥٨٠٤	٢.٨٨١٧١

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig. معكوسة تكرارية	T قيمة للمعكوسة الإحصائي	Df درجات الحرية	Sig. (2-tailed)	Mean Difference فارق متوسطي	Std. Error Difference متوسط فارق	95% confidence interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	2.004	.172	٢.٢٦٩٩	20	.026	8.0000	3.33452	14.95568	1.04432
Equal variances not assumed			٢.٢٦٩٩	16.472	.029	8.0000	3.33452	15.05242	.94758

السلوك السليم (بالانت، ٢٠٠٦م، ٢٣٣).

الفكرات: تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة التثمين (٢٤=ن) ثم أعيد التطبيق مرة أخرى بعد مضي ٣ أسابيع. وتم حساب معامل الارتباط بين درجتني كل طالبة في مرتبي التطبيق فكانت قيمة (ر=٠.٨٨) وهو معامل يوثق به.

يتضح من جدول رقم (٤) أن قيمة ت بلغت (٢.٣٩) ودلتها الإحصائية (٠.٠٢٦) أقل من (٠.٠٥)، أي إن هناك اختلافًا ذا دلالة في درجات الوسط الحسابي لمقياس الطمأنينة لكل مجموعة من المجموعتين (الأكثر سلبية، والأقل سلبية) مما يؤكد صدق مقياس السلوكيات السلبية. مع ملاحظة إشارة السالب لاتجاه درجة الطمأنينة الماكس لزيادة درجة

مقياس التحكم الذاتي:

الذاتي.

قام عبد الوهاب كامل بلمج كل من مقياس ريم Rehm (١٩٧٥) (٤٠ عبارة) ومقياس Rosenbaum (٣٦ عبارة) وكل منهما يحدد درجة كلفة للتحكم الذاتي. ثم قام بإجراء التحليل العاملي للكشف عن مكونات عملية التحكم كما افترضها Kiefer (١٩٧٠) كمحركات لشعوى عبارات المقياس. نتيجة عملية التحقق من صدق وثبات العبارات، استخلص ٥١ عبارة من (٧٦) عبارة ثم أضاف ٣ عبارات تنفق مع تعريفات التحكم الذاتي وبذلك أصبح للمقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٤) عبارة.

تم حساب ثبات المقياس بتقدير قيمة معامل ارتباط نصفني المقياس (الفردى والزوجى) فبلغ (٠.٦٩٣٩) (ن=٣٣٩) ثم استخلص معامل الثبات بمعادلة سيرومان فبلغ ٠.٨٢.

صدق المقياس:

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع استخدام التدوير المتعامد وكشف عن العوامل الستة التي زادت قيمة الجذر الكامن لها عن الواحد الصحيح.

وقد استخلصت تلك العوامل الست ٦٩,٣ من تباین المصفوفة الارتباطية، وهذه العوامل: التحكم الكلي العام، الرؤية الإيجابية للذات، مقاومة الذات للإحباط، الحث الذاتي، التضويم الذاتي، الوعي

طريقة التصحيح: أمام كل عبارة تدرجاً في اختيار الاستجابة المبرهنها من قبل الشخص من خلال تدرج خماسي (أ، ب، ج، د، هـ) وبحسب تعليمات المقياس فهناك ٢١ عبارة تصحح بطريقة عكسية.

تقنين مقياس التحكم الذاتي لطالبات الكلية:

تم دراسة عبارات المقياس دراسة تحليلية ناقدة، ثم حددت العبارات التي تحتاج إلى تعديل بما يتناسب مع طالبات الكلية. وهي كالتالي:

تغيير العبارة (١١) حيث تم استبدال مثال التدخين إلى استخدام الشات بالإنترنت ليكون أكثر ملائمة، كما جرى تأنيث العبارات واستبدال كلمة الحظ عوضاً عن الصدفة بالعبارة (٤٣)، وإعادة صياغة للعبارات أرقام: ٦، ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٥، ٣١، ٣٢، ٣٨. (ملحق ٢).

وقامت الباحثة بتحكيم عدد من الأعضاء تخصص علم النفس فيما أجرته من تعديلات على المقياس، ولذلك تم التأكد من عدم اختلاف العبارات المعدلة عما تضمنته العبارات الأصلية.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة التصفية (يتكون المقياس من ٥٤ عبارة) وبلغ المعامل $r = ٠.٤٣٨$ ، ويتصحيح المعادلة ببلغ المعامل ٠.٦٠ (السيد، ١٩٧٩ م، ٥٢٥).

التنظيم على مقياس الطمأنينة لحساب مدى ارتباطها بالتحكم الذاتي وقد بلغ معامل الارتباط -٠,٤٧، وهو دال إحصائياً ويدل على صدق مقياس التحكم الذاتي. وتم إجراء هذا الارتباط بناءً على نتيجة دراسة عبدالوهاب كامل (١٩٨٩) من وجود ارتباط دال بين مقياس كورنيل للشخصية ومقاومة الذات للإحباط والحث الذاتي، وتكوين الذات (مكونات التحكم الذاتي) أي كلما زادت إمكانيات الفرد على ممارسة التحكم الذاتي انخفض احتمال ظهور الاضطرابات الانفعالية النفسية جسدية (كامل، ٢٠٠٢م، ٤٢٢).

المعالج

معالج القرص الأول:

ينص القرص الأول على «تظهر لدى طالبات الكلية أعراض السلوكيات السلبية التالية: التمرد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية». للتحقق من صحة القرص يوضع الجداولان (٥-٦) الإحصاءات الوصفية واختبارات التحغيرات البحث

صدق المقاييس: نظراً لعدم وجود مقاييس عربية نفيس التحكم الذاتي فقد استخدمت الباحثة مقياس وجهة الضبط كأحد المقاييس التي أشارت دراسات سابقة إلى ارتباطه بأحد مكونات التحكم الذاتي (Rosenbaum, M, 1990, 16) أو بالكفاءة الذاتية (وهو مفهوم يتداخل مع عناصره بالتحكم الذاتي). ففي دراسة لـ (Henson, 2001) أشارت إلى علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية ووجهة الضبط (الشافعي، ٢٠٠٥م، ١٥٥) اختارت الباحثة نسخة محمد عبد التي قام بتطبيقها على طلاب بجامعة الإمام بنوع التقسيم (عبد، دت، ٥١).

تم حساب معامل الارتباط بين مقياسي وجهة الضبط، والتحكم الذاتي على عينة التنظيم (ن=٤٣) فبلغ -٠,٣٠٤ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥. واستخدمت الباحثة كما ذكر سابقاً في إجراءات صدق مقياس السلوكيات السلبية من تطبيق لمقياس الطمأنينة النفسية لحساب الصدق بطريقة المقارنة الطولية فاستخدمت الباحثة درجات طالبات عينة

الجدول رقم (٥). ملخص للإحصاءات الوصفية لخصائص السلوكيات السلبية.

الخطأ المعياري للمتوسط	Std. Error Mean	الانحراف المعياري	Std. Deviation	المتوسط	Mean	النسبة	N	العدد	Count
٠,٠٢		٠,٤٥٨		٧٥٣٣		٥١٧		٥١٧	
٠,٣١٢		٧,١٠٦		١,٢٧٦		٥١٧		٥١٧	
٠,١٨		٠,٤١٠٦		١,٧٣		٥١٧		٥١٧	
٠,٢١٢		٠,٤٨٢٢		١,٢٦٧		٥١٧		٥١٧	

الجدول رقم (٦). نتائج اختبارات لطورات السلوكيات السلبية One - Sample Test اختبارات لمجموعة واحدة.

الدرجة	T	درجة الحرية	القيمة الاحصائية الدرجة	القيمة المعنوية = T	
				للتقارب بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع	
				أدى	أدى
السرقة	٦٦,٩١ -	٥١٦	٠,٠٠٠	١,٢٤٧	١,٦٨٧ -
القد الحذف	٣٣,١٤ -	٥١٦	٠,٠٠٠	٠,٧٣٣ -	٠,٧٨٤ -
الطيران	٧٦,٥٢ -	٥١٦	٠,٠٠٠	١,٣٢٦ -	١,٣٦٦ -
العلاقات غير السوية	٧٤,١٨٢ -	٥١٦	٠,٠٠٠	١,٥٧٣ -	١,٦١٤ -

القيام بتصحيح الاستيئانات استمرى انتباهها زيادة درجات أفراد العينة على مقياس سلوك فقد الهدف ولاستجلاء الأمر أكثر قامت الباحثة بحساب الدرجات الناتجة للدرجات الحاق لأفراد العينة على مقياس سلوك فقد الهدف.

أظهرت نتائج T في جدول رقم (٦) أن جميع السلوكيات الأربعة لا تنطبق على أفراد مجتمع طالبات الكلية، حيث كانت قيمة T سالبة وأقل من ٠,٠٥. فمثلاً متوسط سلوك التمرد لمجتمع طالبات كلية الآداب يختلف عن درجة القيمة المختبرة (٢) أي لم يتحقق الفرض الأول. ولكن بحسب ملاحظة الباحثة أثناء

الجدول رقم (٧). الدرجات الناتجة للدرجات الحاق لأفراد العينة على مقياس فقد الهدف.

الدرجة الحاق	التكرار	القيمة لحرية	التكرار للمجتمع المعاشرة النسبي	الدرجة العينة *
١	١٣	٢,٥١	١٣	٣٠,٤
٢	١٠	١,٩٣	٢٢	٣٢,٩
٣	١٣	٢,٥١	٣٦	٣٥,٢
٤	٢٤	٤,٦٤	٦٠	٣٨,٠
٥	١٩	٣,١٧	١٥٢	٣٩,٧
٦	٢٦	٥,٠٢	١٠٥	٤١,٧
٧	٢٣	٤,٣٨	١٣٨	٤٣,٨
٨	٢٥	٤,٨٣	١٧٣	٤٥,٢
٩	٢٤	٤,٦٤	١٨٧	٤٦,٤
١٠	٣٣	٤,٣٨	٢٢٠	٤٨,٦
١١	٢٨	٥,٤١	٢٤٨	٤٩,٥
١٢	٢٢	٤,٢٥٥	٢٧٠	٥٠,٥

تابع الجدول رقم (٧).

الدرجة الخام	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المصحح	التكرار المصحح النسبي	الدرجة التالية *
١٣	٣١	٥,٩٦٦	٣٠١	٥٨	٥٢٠
١٤	٣١	٥,٩٦٦	٣٣٢	٦٤	٥٣٦
١٥	٢١	٤,٠٦	٢٥٣	١٨٢	٥٤٧ *
١٦	٢٤	٤,٦٤	٣٧٧	٢٢٩	٥٦١
١٧	١٢	٢,٣٢	٣٨٩	٢٥٤	٥٦٨
١٨	٢٠	٣,٨٦٨	٤٠٩	٢٩	٥٨١
١٩	١٥	٢,٩	٤٢٤	٨٢	٥٩,٢
٢٠	١٤	٢,٧	٤٣٨	٨٤	٥٩,٩
٢١	١٧	٣,٢٨٨	٤٥٥	٨٨	٦١,٨
٢٢	١١	٢,١٣٧	٤٦٦	١٠١	٦٢,٩
٢٣	٣	٠,٥٨	٤٦٩	١٠٧	٦٣,٢
٢٤	١٢	٢,٣٢	٤٨١	١٢	٦٤,٨
٢٥	٦	١,١٦	٤٨٧	١٤	٦٥,٥
٢٦	٧	١,٣٥٣	٤٩٤	١٥٥	٦٧,٠
٢٧	٣	٠,٦٦	٥٠٠	١٦٧	٦٨,٤
٢٨	٥	١,٢٧	٥٠٥	١٧	٦٩,٨
٢٩	٢	٠,٣٨٦	٥٠٧	١٨٠	٧٠,٥
٣٠	٢	٠,٣٨	٥١٤	١٨٤	٧١,٤
٣١	٣	٠,٥٨٠	٥١٢	١٩٠	٧٣,٣
٣٢	١	٠,١٩٣	٥١٣	١٩٢	٧٤,١
٣٣	٢	٠,٣٨٦	٥١٥	١٩٦	٧٦,٤
٣٤	١	٠,١٩٣	٥١٦	١٩٨	٧٨,٨
٣٥	١	٠,١٩٣	٥١٧	١٠٠	
	٥١٧	١٠٠			

٢٣٩
كل بداية الحركة
السلي

٥١٣
بداية مرحلة

* الجدول الإحصائي للسيد من ٢٤

نسبة من تجاوزت درجتان بداية مراحل السلوك السلي =

$$١ - ٦٤ = ٣٩$$

نسبة من تجاوزت ثلاث السلوك السلي بدرجة مرحلة =

$$١ - ٩٧ = ٣$$

ظهور سلوك فقد الجنب تقابلها الدرجة الخام (١٤).

كما يتضح أن الدرجة الثانية (٦٩,٨) التي تشير إلى

بالاطلاع على جدول الدرجات التالية رقم (٧)

نجد أن الدرجة الثانية (٥٣,٦) والتي تشير إلى بداية

ظهور سلوك فقد الهدف بشكل مرضي تقابلها الدرجة الحاد (٢٨) فما فوق تمثل نسبة ٠.٠٣ من أفراد العينة أي لم يتحقق الفرض الأول كما اتضح من الأسلوب الإحصائي T للفروق بين المتوسطات.

لكن الجدول رقم (٧) يمثلاً أيضاً بمعلومات هن أن نسبة أفراد العينة التي تقع ما بين درجة بداية ظهور سلوك فقد الهدف (١٤) والدرجة المرضية (٢٨) تبلغ هذه النسبة ٣٦٪ لدى أفراد العينة من طالبات الكلية أي ما يمثل ثلث أفراد العينة وهي نسبة تستحق منا

الاهتمام بها والتخطيط لتلافي آثارها.

لتأجيل الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على «توجد علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية» (التمرّد، فقد الهدف، العدوان، العلاقات غير السوية).

للتحقق من صدق الفرض توضح الجدول (٨) — (١٠) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث.

الجدول رقم (٨). معاملات الارتباط بين متغير التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية.

متغير السلوكيات	العلاقات غير السوية	العدوان	فقد الهدف	التمرّد	القياس
١٨٦ -	٢٥٩ -	٢٢٠ -	٥٠٥ -	١٠٤ -	معامل الارتباط معيار بيرسون

يوضح الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وعند مستوى ٠.٠١ وبحسب اقتراح cohen فإن قيم (r) تعتبر كبيرة إذا بلغت (٠.٥) ومتوسطة إذا بلغت (٠.٣ - ٠.٤٩)، ومادون (٠.٣) فهي صغيرة (بالانت، ٢٠٠٦م، ١٤٩). لذا ورغم الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠.٠١ بالنسبة لمعامل ارتباط درجات أفراد العينة للتحكم بالعدوان والعلاقات غير السوية - ٠.٢٢، - ٠.٢٥٩ على التوالي، فإن الباحثة لاحظت أنهم ما دون ٠.٣ واستطرداً منها للتحقق من قوة العلاقة استخدمت أحد المقاييس الاتجاهية وهو معامل ارتباط Eta لمناصبته في حالة عدم خضوع التوزيع التكراري لبيانات العينة على مقياس العدوان، والعلاقات غير السوية للتوزيع الطبيعي (بالانت، ٢٠٠٦م، ٢٢٥) و (فهمي، ٢٠٠٥م، ٥٩٥).

يوضح الجدول رقم (٩). نتائج معامل ارتباط ايما وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

القيمة	القياس
٤٩١	Eta Dependent
٣٣٠	Gamma Dependent

يتضح من **المصنف الأول** بجدول رقم (٩):
نتيجة معامل ارتباطا باعتبار أن العدوان هو المتغير التابع (٠,٣٣) الذي تدل قيمته على وجود علاقة أو تأثير متوسطة بمعنى أن تأثير معرفة العدوان في التحكم الذاتي (٠,٣٣).
نتيجة معامل ارتباطا باعتبار أن العدوان هو المتغير التابع (٠,٤٩١) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) متوسطة، بمعنى أن تأثير معرفة التحكم بالذات في سلوك العدوان بقوة متوسطة (٠,٤٩).

الجدول رقم (١٠). نتائج معامل ارتباط ارتباطا وهو من المقاييس الاتجاهية Directional Measures

القيمة	Dependent علاقته غير السوية Dependent تحكم
٠,٥٥٠	
٠,٣١١	

السلي من تمرد وعدوان وعلاقات غير سوية إلا إنها لم تبلغ نسبة حد الظاهرة (الشروع). وفي دراسة سابقة لجمعية الكلية ١٤١٢هـ، (١٩٩٢) أظهرت مجتمع طلبة العينة الجامعية بالطمأنينة النفسية (جوانه، ١٩٩٢م، ٢٥٤) إضافة إلى دراسة أحمد عبدالحق وأحمد حافظ (١٩٨٨) التي قارنت متوسط درجات القلق لدى كل من السعوديين وعينات أمريكية ومصرية وتوصلت إلى أن عينة السعوديين سجلت أقل الدرجات (حافظ، وعبدالحق، ١٩٨٨م، ١٩٤). وأرجعت تلك النتيجة حيثل إلى دور الإيمان بالله في الطمأنينة وحواسل أخرى ولا زال الإيمان والإسلام يؤثران من حيث عدم تقبل المجتمع المسلم لشروع المظاهر السلبية. وتمرر نتيجة دراسة جميلة إبراهيم (١٩٩٨) لهذا المساق حيث توصلت إلى أن جنس الإناث تقل لديهم مظاهر العدوان والتمرد خاصة عند

يتضح من **المصنف الأول** بجدول رقم (١٠):
نتيجة معامل ارتباطا باعتبار أن العلاقات غير السوية هي المتغير التابع (٠,٥٥) الذي تدل قيمته على وجود علاقة (أو تأثير) كبيرة. بمعنى أن التحكم بالذات يؤثر في العلاقات غير السوية تأثيراً كبيراً.

المصنف الثاني: نتيجة معامل ارتباطا باعتبار أن التحكم بالذات هو المتغير التابع (٠,٣١٩) الذي تدل قيمته على وجود علاقة متوسطة بمعنى أن العلاقات غير السوية تؤثر في التحكم الذاتي بدرجة متوسطة.

تفسير النتائج:

أولاً: توصلت الدراسة إلى عدم تحقق الفرض الأول، أي عدم شروع المظاهر السلوكية السلبية كالتنمر، فقد الهدف، العدوان والعلاقات غير السوية بين مجتمع الكلية.

فأكاديمية كأي تجمع به نسبة من مظاهر السلوك

تلك التي تعطي الفرد الإحساس بالفرد في الهوية (الرشيدى، ١٩٩٥م، ١٦٦).

أما عن العلاقة الموجبة بين التحكم الذاتي المنخفض والعُدوان فعزى الباحثة تفسيراً لتلك النتيجة في ضوء الخصائص الشخصية للأفراد ذوي التحكم المنخفض للذات كما جاءت في استجاباتهم على مقياس التحكم بالذات، حيث وصفوا أنفسهم باحتياجهم للغير كي يساعد لهم على الخروج من مشكلاتهم، وإذا انتهم بضعف تقديرهم للأثار المترتبة على ما يصدر منهم من سلوكيات، فهم يصبرون في ظل عوامل الحظ والمصادفة والاعتماد بقوى خارجية تسير الأمور بحيث يصعب التحكم فيها. ومن هنا كان الشعور الدائم بالإحباط، ومن ناحية أخرى فإن الإحباط كثيراً ما يؤدي إلى العدوانية بأشكالها المختلفة، فمن ثرات التحليل النفسي أنه إذا زاد اعتماد الشخصية وحاجتها للغير زاد عدوانيتها حيث اعتماد الإنسان على شخص آخر يعني وقوعه تحت سيطرة هذا الشخص، ولذلك يشعر بأن قوته لها تأثير مقيد يحد من حريته ويجب التغلب عليه (ستور، ١٩٧٥م، ٧).

وبما أن العلاقة ارتباطية وليست سببية فمنستطيع القول إن هناك تلازماً بين انخفاض درجة التحكم بالذات وزيادة درجة العدوانية ولا نستطيع أن نقرر أن أحدهما سبب للآخر.

وما ينطبق على علاقة التحكم بالعدوان ينسحب على علاقة التحكم بالتمرد، فتعريف شاذية

مقارنة صف أعلى بصف أقل حيث كانت الفروق دالة إلى جانب طالبات الصف الثالث ثانوي اللاتي سجلن درجات أقل (إبراهيم، ١٩٩٨م، ١٣٠).

مع الإشارة لملاحظة هذه تزايد نسبة مظهر اقتصاد الهدف بين أفراد هيئة الدراسة من حيث كونه يقوم على شعور الفرد بفشل يتطور تدريجياً لفقدان الفرد لداومي التخطيط لحياته ومستقبله وهجزه من فهم مايلودور حوله من أحداث. وبالتالي عدم قدرة على التحكم في مصيره. وقد ظهر ذلك في تزايد نسبة الظاهرة بالعينة دون أن يتحقق ذلك في مجتمع الكلية عامة.

ثانياً: تشير نتيجة الفرض الثاني إلى أن من يفقد وجود هدفو لحياته تتخفف لديه درجة التحكم بالذات وهو ما يتسق مع نتيجة الرشيدى (١٩٩٥) حيث توصل إلى أن مَنْ كَانَ لديه هدف واضح ويتعلق إيجابياً بالحياة يحتاج إلى درجة مرتفعة من التحكم الذاتي حيث يقوم بملاحظة سلوكه ويستفيد من نتائج تصرفاته ويقلد الأفكار المترتبة عليها ويستخدم التفكير المنظم لمواجهة المصاعب، فهو دائماً في حالة رؤية إيجابية للذات. كما يقاوم الإحباط فلا يستسلم للمشاعر السلبية ويبحث ذاته عن طريق التشيط الذاتي. لذا تلازم انخفاض درجة التحكم بالذات بالاقتصاد إلى الهدف ومنذ عام (١٩٦٨) ربط Curnbough بين فقد الهدف وفقدان معنى الحياة الذي عرفه بأنه: حالة سيكولوجية تنتج من فشل في تجربة إحساس معنى وهدف الحياة

يلبس بعض أفرادها السلوك نفسه، ونوع آخر يقرّ بميلفتن في عواطفهن تجاه صديقة على الأقل وأمام آخرين بدون اعتبار لمعيار الجماعة، ورغم أن هذا السلوك قد توصلت الدراسة الحالية إلى عدم شيوعه إلا أن الأفراد اللاتي اعترفن به توصلت الدراسة إلى ارتباط درجاتهن على هذا المقياس بضعف درجاتهن على مقياس التحكم الذاتي. تتوافق الإنسان مع نفسه والذي يدل على الصحة النفسية إنما يتم في حدود ما أمر الله به ونهى عنه لا بحسب الأهواء والشهوات، فلمسلم مأمور بمخالفة هواه وقمع شهواته غير الصحية التي تقضب الله بقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا سَوَّلَ لَنَا (٣٧) نَزَلَ لَكُنَّا أَتَيْنَا (٣٨) فَكَذَّبْنَاهُ فِي الْمَأْتِنِ (٣٩) وَأَنَا مِنْ عَدُوِّ مَقَامٍ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ فِي الْفِتْنَةِ (٤٠) فَكَذَّبْنَاهُ فِي الْعَذَّةِ (٤١)﴾ (تلاوت ٢٧-٤١).

وفي التراث النفسي ارتباط السلوك السوي بالشخصية الممتنة نفسياً المتمتع بالصحة النفسية. فالسلوك السوي يحقق لصاحبه الشعور بالارتياح ويحرره من الصراع والقلق ويشعره بالكفاءة والجدارة، ويساعده على التوافق الحسن مع نفسه ومع الناس ويوصله إلى التكامل في جوانب شخصيته.

ترتبط الانحرافات بالصحة النفسية ارتباطاً سلبياً أو تلازم معها تلازماً عكسياً، فكلما زادت الانحرافات وهنت النفس وتقصت صحتها، وكلما قلت الانحرافات صحت النفس وقلَّ وهنها. فالخروج على النفس ونهيها عن المحرمات وعدم الرضا عن آثامها ورفض محاسنها ومجاهدتها على الالتزام بشرع الله من

عبدالحق (١٩٩٢) للتصرد بأنه معاناة الفرد من إحساس بعدم الرضا عن كل ما يحيط به في مجتمعه من موضوعات ونظم وأساليب للتعامل وإحساسه بالإحباط والغضب والرغبة في التعبير أو الاحتجاج والتحطيم والمعدون يجعل من سلوك التصرد نتيجة للشعور بعدم الرضا والإحباط، وهي الحالة التي تدفعه للتحطيم والتصرد والمعدون.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية للعلاقة بين التحكم والمعدون مع دراسة Heiby & Meenige (٢٠٠٢) حيث تراوح الارتباط ملين ٠,٢٥ - ٠,٣٨ لمدة مقياس للتحكم. كما تتسق مع نتائج دراسة (إبراهيم، وعبدالحمد، ١٩٩٤) التي توصلت لعلاقة موجبة بين موضع الضبط (التحكم) الخارجي والمعدونية، ووجود علاقة سلبية بين تقدير الذات الإيجابي والمعدونية. بالإضافة إلى اتساق النتيجة مع نتائج دراسة معتز (٢٠٠٥) التي وجدت ارتباطاً سلبياً بين السلوك العنيف وكل من تقدير الذات ويضمن اعتبار الذات والثقة بها وهو من مكونات التحكم الذاتي.

وفيما يخص ارتباط التحكم الذاتي بالعلاقات غير السوية فيمكن الاستئناس باستجملات اللاتي حصلن على درجات على مقياس العلاقات غير السوية، حيث أقرون بالتحدث مع شباب من خلال الانترنت أو بالجلال، وأنهم يرون أن من حقهن مقابلة الأشخاص بحجة التقدم بخطبتن بدون علم أهلن، واعترفن بتأثير متابعتهن للبرامج الأجنبية، واتمتهن نشلة

سمات النضوج النفسي والاجتماعي ومن علامات الصحة النفسية (مرسي، ١٩٨٨م، ٩٤) ومظاهر التحكم الذاتي.

وتتسق النتيجة مع نتيجة جابر وكفاي (١٩٨٨) بارتباط وجهة النظر الساطي بالميل للمعاير الاجتماعية وخاصة أنها أجريت على عينة جامعية وثانوية في بيئة مسلمة. وكذلك دراسة Heiby (٢٠٠٢) والتي أكدت ارتباط ضعف التحكم بأعراض عدم التوافق.

تؤكد مجمل نتائج الدراسة وجود علاقة بين التحكم الذاتي والسلوكيات السلبية، مما يشير بالتوصية بأهمية تدريب الطالبات على مهارات سلوك التحكم الذاتي كعامل رئيسي للوقاية من الانحرافات عامة. ويتعلق بهذا أهمية تقديم أساليب المعونة النفسية لطالبات الكلية بأساليبها المتعددة مثل:

- إعداد برامج تدريب الطالبات على التحكم الذاتي لضبط السلوكيات السلبية مع التركيز على مساعدة الطالبات على وضع أهداف محددة وخطوات إنجازها.

- العمل على زيادة الوعي الديني لدى الطالبات وذلك لتعزيز الالتزام بقيمنا الإسلامية.

- توعية الطالبات بأساليب الانظمة العامة وبالمخالفات السلوكية الموجبة للعقاب.

- أساليب التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في مواجهة السلوكيات السلبية.

ملحق رقم (١) مقياس السلوكيات السلبية

٢	البيانات	مستويات الإجابة			
		كثيراً	قليل	أحياناً	نادراً
١	أحسرت لثقتي للاستماع بكوني مع زميلاتي.				
٢	أحسرت أن ألتصق بالذي أفضله لا بإيد المتصق.				
٣	أحسرت من المفاضل أثناء تقديمي مني.				
٤	من حالي أن أكل ما أريد عندما ألتصق.				
٥	يصدد الضاح على الحظ وليس على الكفاية.				
٦	أحب أن أحمل طالب عرجة زميلاتي.				
٧	أقول لمن يطلب رأيي للعدم كخفي أن رأيي بدون علم أسري.				
٨	أحصل في الفاش حارس معوقات التشيكار.				
٩	أحسرت بعدم الثقة الدراسية.				
١٠	إذا أمانتي وبينت بأن أرة الإمامة مدعامة.				
١١	أكتسب كارة مشاهدة البرامج الأحياء الصراف بما يختلف قوم أسري والتعصي.				
١٢	أعتمد التعمول للتعرج بعد التعمول.				
١٣	أحسرت بعدم ما أقوم به.				
١٤	أسبب زميلاتي عند التفتيد.				
١٥	أعتمد التعمول في المفاضلات.				
١٦	للتفت أن أعتمد عليها في مقابلة أي شخص إذا أكرمت أن ذلك مديماً لها.				
١٧	أقول إن ليس ما يختلف ذوي التعمول به بالكلية.				
١٨	أحسرت بعدم وجود هدف يصفق أليهد الذي يدل في تشيعة.				
١٩	أعطي مذكرات مدالية ألتصقي.				
٢٠	أحمل زميلاتي يميني كمدول الاستمالة من أرة الإصالة.				
٢١	أحسرت بصوت حال لأهت أكرت الأخرين.				
٢٢	أحسرت بأن حياي بلا هدف.				
٢٣	أعطي أن أقرض رأيي على المتصق.				
٢٤	تحدثت معي صديقاً بالشفة مع شباب بالقرآن.				
٢٥	أحب مشاهدة أفلام التفتيد.				
٢٦	أصح لتعصي بأديلة في عوافتي مع صديقتي أمام الأخرين.				
٢٧	أحالف أكر الأخرين.				
٢٨	لو كان لي أن أحالف لأحرف ألا أكر في مديلة.				
٢٩	أصبح فرحاً بعد عروج الأستاذة من التعمول.				
٣٠	أعاهد إذا طلب مني عمل شيء مدي.				
٣١	أفهم من بعض الأستاذات بفتح أبواب للتعمول أثناء تأليفهم محاضراتهم.				
٣٢	حياي فرحة.				

تابع ملحق رقم (١).

٤	البيانات	مصفوفات الإجابة			
		كثيراً	قليل	أحياناً	نادر
٣٣-	هناك مشاعر متضادة بيني وبين زميلاتي.				
٣٤-	أحياناً أفرس للتحدث مع الناس، خاصة في حفرة بالإنترنت دون علم أهلي.				
٣٥-	أدور عن نفسي بالكتابة على صفحتي الخاصة.				
٣٦-	معاملة أسرتي في غير مهني.				
٣٧-	أكره حضور المحاضرات إلى آخر المحاضرات.				
٣٨-	أصبح نفسي بالتحديث مع شباب ومساوئهم بالحوال.				
٣٩-	أعتمد الفحولي حول أروابي، فكلهم صحت.				
٤٠-	أدور برفقة في تعليم كل ما تقع عليه عيني.				
٤١-	أدور بالقاء نحو السطح الذي هو أوسع.				
٤٢-	أراقب صديقي الذي أحبها رغم ما يصيبه ذلك في من تفرط في بعض عاداتي.				

ملحق رقم (٢)

مقياس التحكم الذاتي

للدكتور عبدالوهاب محمد كامل

تقنين المذكورة لائقه جواله

٤	البيانات الأصلية	البيانات المعدلة
١	عندما أكون بعيد من شيء ما، يدعوني قلبي لأحاول أن أكسور كيف أتجنب متى ما ينبغي تجاهه تأدبه.	عندما أكون بعيد من شيء ما، يدعوني قلبي بشأه، أحسب أن أكسور كيف أتجنب متى ما ينبغي تجاهه تأدبه.
٢	يكون مساعدة الآخرين دائماً أحد صمته في الغالب على إيجابي بالصحة والفكر	يكون مساعدة الآخرين دائماً أحد صمته في الغالب على إيجابي بالصحة والفكر
٣	عندما أشر بالكتابة فإني أحاول التفكير في الأحداث السارة	عندما أشر بالكتابة فإني أحاول التفكير في الأحداث السارة
٤	إني لا أستطيع أن أكتب التفكير في أمثاله قد ارتكبتها في الماضي.	إني لا أستطيع أن أكتب التفكير في أمثاله قد ارتكبتها في الماضي.
٥	عندما تروني مشكلة صمته فإني أحاول التوصل إلى حلها بطريقة منطقية.	عندما تروني مشكلة صمته فإني أحاول التوصل إلى حلها بطريقة منطقية.
٦	عادة ما أكمل ونجالي أسرع، عندما ينشئ للذكاء شخصي آخر.	أقوم بنجالي بشكل أسرع، عندما ينشئ للذكاء شخصي آخر.
٧	عندما أبدأ أن أرى بعض الصمته في التفكير في الفقرة، فإني أبحث عن طريق تساهلي على زيادة التركيز	يتم من طريق تساهلي على زيادة التركيز عندما أبدأ صمته أثناء الفقرة.
٨	عندما أحبط لنيل ما فإني أبحث كل الأشياء التي لا تسهل هذا العمل.	عندما أحبط لنيل ما فإني أبحث كل الأشياء التي لا تسهل هذا العمل.
٩	عندما أحاول التخلص من حالة رديئة، فإني أبحث أولاً أن أبحث عن الظروف التي تظهر فيها تلك الحالة.	عندما أحاول التخلص من حالة رديئة، فإني أبحث أولاً أن أبحث عن الظروف التي تظهر فيها تلك الحالة.
١٠	عندما أتجاهل التفكير في سرعة فإني أحاول التفكير في أي شيء آخر يدفع للسرور	عندما أتجاهل التفكير في سرعة فإني أحاول التفكير في أي شيء آخر يدفع للسرور
١١	لو أنني أبحث عن طريق من المساعدة كل يوم ليس لأفعل أن أحتاج إلى مساعدة خارجية لتفكر من التفكير، وأني أبحث عن طريق من التفكير.	لو أنني أبحث عن طريق من المساعدة كل يوم ليس لأفعل أن أحتاج إلى مساعدة خارجية لتفكر من التفكير، وأني أبحث عن طريق من التفكير.
١٢	عندما يصبح مراضي غير مستقر فإني أبحث في كل ما هو خارجي أغير حالتي لتأديته.	لكني أبحث في كل ما هو خارجي أغير حالتي لتأديته.
١٣	لو أن في سروري أرفض أوبة - أيقول أي مذهب عندما أشر بالفكر والضمير	أكتب شعوري بالفكر والضمير بالتالي أرفض مذهب.
١٤	عندما أشر بالكتابة أحاول أن أكتب نفسي في حال أوبة.	أفعل نفسي بحال أوبة عندما أشر بالكتابة
١٥	أقبل على تأجيل الفرائض غير العلية في حق أو كمال في مقصودي أذهبها في وقتها.	أقبل على تأجيل الفرائض غير العلية في حق أو كمال في مقصودي أذهبها في وقتها.
١٦	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لكي أخلص من بعض حالات الرديئة.	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لكي أخلص من بعض حالات الرديئة.
١٧	عندما أبدأ صمته في أن أكون على حال من فإني أبحث عن وسيلة لتجني مستقر كي أقوم به.	عندما أبدأ صمته في أن أكون على حال من فإني أبحث عن وسيلة لتجني مستقر كي أقوم به.
١٨	لا أستطيع أن أكتب التفكير فيما قد يحدث في مستقبل من نيكاته، فأنا أكتبه بالفكر من أن ذلك ممكن لأشر بالفكر.	لا أستطيع أن أكتب التفكير فيما قد يحدث في مستقبل من نيكاته، فأنا أكتبه بالفكر من أن ذلك ممكن لأشر بالفكر.
١٩	أفعل، أولاً وقبل كل شيء، لأفعل من الأساس في يحسم عليّ أن أكتبها ثم بعد ذلك أبدأ في عمل ما أبحث من أبحاث أخرى.	أفعل، أولاً وقبل كل شيء، لأفعل من الأساس في يحسم عليّ أن أكتبها ثم بعد ذلك أبدأ في عمل ما أبحث من أبحاث أخرى.

تابع ملحق رقم (٢).

٢	السلوكيات الأصلية	السلوكيات البديلة
٢٠	عندما أخطر بالألم في حوزة عدد من حصى أسطول ألا تذكر له	عندما أخطر بالألم في حوزة عدد من حصى أسطول ألا تذكر له
٢١	رواد تقديري نفسي طلاقاً استطع أن أكتب على حافة ردي	رواد تقديري نفسي طلاقاً استطع أن أكتب على حافة ردي
٢٢	لكي أكتب على لأخضر السيرة التي لأصاحب الفضل لأنني دائماً أقول نفسي كما ليست كارتة وفي استطاعتي عمل شيء آخر ذلك.	لكي أكتب على لأخضر السيرة التي لأصاحب الفضل لأنني دائماً أقول نفسي كما ليست كارتة وأنه في استطاعتي عمل شيء آخر ذلك.
٢٣	عندما أخطر بأنني شديد الانزعاج لأنني أفسد إلى نفسي فأقول: فوالله لم أفكر قبل عمل أي شيء.	عندما أخطر بأنني شديد الانزعاج لأنني أفسد إلى نفسي فأقول: فوالله لم أفكر قبل عمل أي شيء.
٢٤	أقول لأخضر وأخضر ردياً فلهذا حين في حلة ضيقة يشد من حصى ما.	أقول لأخضر وأخضر ردياً فلهذا حين في حلة ضيقة يشد من حصى ما.
٢٥	عند مواجعة بأحد لأخضر قرأ في حلة ضيقة كمال الإحباطات للملكة بدلاً من التأمل فقرر بسرعة وتجاهله.	عند مواجعة بأحد لأخضر قرأ في حلة ضيقة كمال الإحباطات للملكة بدلاً من التأمل فقرر بسرعة وتجاهله.
٢٦	عندما أخطر أني أفسد لأخضر التي أحب أن أفسدها حين ولو كانت هناك أشياء مما يجب عليها.	عندما أخطر أني أفسد لأخضر التي أحب أن أفسدها حين ولو كانت هناك أشياء مما يجب عليها.
٢٧	عندما أخطر بأنني في حصى أسطول أن أفسد تفكيري عن الإحسان به.	عندما أخطر بأنني في حصى أسطول أن أفسد تفكيري عن الإحسان به.
٢٨	عندما أخطر أني أفسد لأخضر أكون في مواجعة عدد من الأعمال فقرر ما.	عندما أخطر أني أفسد لأخضر أكون في مواجعة عدد من الأعمال فقرر ما.
٢٩	عندما أخطر ما معي من فرد أقرر بدوني كمال مصروفاتي وذلك من أجل التحصيل لا سائل فيه بديلاً أكثر.	عندما أخطر ما معي من فرد أقرر بدوني كمال مصروفاتي وذلك من أجل التحصيل لا سائل فيه بديلاً أكثر.
٣٠	إذا وجدت صعوبة في التفكير في عمل معين أقرر يتحمله لأخضر أفسد.	إذا وجدت صعوبة في التفكير في عمل معين أقرر يتحمله لأخضر أفسد.
٣١	دائماً وفي كثير من الأحيان لا استطع التخطي على الأفكار غير السارة التي تتبادر.	دائماً وفي كثير من الأحيان لا استطع التخطي على الأفكار غير السارة التي تتبادر.
٣٢	عندما أخطر هبوطاً في عمل لأن التفكير على الخلف الشهي وفيه كمال مرحلة بمساعدتي غير أن أقرر بشكل أفضل.	عندما أخطر هبوطاً في عمل لأن التفكير على الخلف الشهي وفيه كمال مرحلة بمساعدتي غير أن أقرر بشكل أفضل.
٣٣	لا الأمور تكون مادية سواء على ما يرام دائماً ما أفكر في شيء معين بهدوء بديهي وليس في ملهوني فصرف فيه.	لا الأمور تكون مادية سواء على ما يرام دائماً ما أفكر في شيء معين بهدوء بديهي وليس في ملهوني فصرف فيه.
٣٤	إذا على وجهي ما أقرر به من أعمال كل يوم	إذا على وجهي ما أقرر به من أعمال كل يوم
٣٥	أفكر في أن سألني حين الآن فام على ما يرام هو الذي يفسد أسطول الاستمرار في حياتي.	أفكر في أن سألني حين الآن فام على ما يرام هو الذي يفسد أسطول الاستمرار في حياتي.
٣٦	عندما أفسد شيء ما بصورة صعبة لأنني أفسد شيء ذلك متأخراً.	عندما أفسد شيء ما بصورة صعبة لأنني أفسد شيء ذلك متأخراً.
٣٧	لا سلة في ليما أفكر لكي أفسد الأشياء التي تتبادر.	لا سلة في ليما أفكر لكي أفسد الأشياء التي تتبادر.
٣٨	إن الطريق لأفسد أعمالاً غير مكافئة نفسي بدمر وذلك كي أظل متطناً بطلان دائماً.	إن الطريق لأفسد أعمالاً غير مكافئة نفسي بدمر وذلك كي أظل متطناً بطلان دائماً.
٣٩	إن الضغوط لوسائل الفرية من نفسي هو كمثل وسيلة أفسد نفسي الأعمال الصعبة.	إن الضغوط لوسائل الفرية من نفسي هو كمثل وسيلة أفسد نفسي الأعمال الصعبة.
٤٠	عندما أخطر بدمر فرية في عمل أي شيء لأن نفسي بدمر فقلت في غارسة هوية أو عمل أفسد نفسي.	عندما أخطر بدمر فرية في عمل أي شيء لأن نفسي بدمر فقلت في غارسة هوية أو عمل أفسد نفسي.
٤١	عندما ما يفسد في أنني أفكر لأخضر غير السارة أكثر من أفكر ما هو سار.	عندما ما يفسد في أنني أفكر لأخضر غير السارة أكثر من أفكر ما هو سار.

تابع ملحق رقم (٧).

٩	الشعارات الأصلية	الشعارات المُعدّلة
٤٢	للتوصل على صحيح جيدة علي أن ألاخط ما أقوم به فعلًا كي أقوم ما أحتاجه لصحة بعد ذلك	للتوصل على صحيح جيدة علي أن ألاخط ما أقوم به فعلًا كي أقوم ما أحتاجه لصحة بعد ذلك
٤٣	إن أكثر الأخياد أهمية في الحياة تعتمد على الصلابة أكثر من أي شيء استطاع أن أشده	إن أكثر الأخياد أهمية في الحياة تعتمد على الصلابة أكثر من أي شيء استطاع أن أشده
٤٤	الصليب كل حلوة لربما أقوم به من أجل يساعدني على الانتهاء من الأعمال بصورة جيدة.	الصليب كل حلوة لربما أقوم به من أجل يساعدني على الانتهاء من الأعمال بصورة جيدة.
٤٥	لا تلتفت من محاولة تغيير أخطأ الأخياد التي تسكن بالأسوأ	لا تلتفت من محاولة تغيير أخطأ الأخياد التي تسكن بالأسوأ
٤٦	عندما أريد أخياء خدمة ليس هناك ما يمكن أن تفعله سوى الصبر والأمل في حظ سعيد.	عندما أريد أخياء خدمة ليس هناك ما يمكن أن تفعله سوى الصبر والأمل في حظ سعيد.
٤٧	أعشائي تبدو جيدة ولا يمكن الوصول إليها	أعشائي تبدو جيدة ولا يمكن الوصول إليها
٤٨	إن تفديري لما أقوم به من أجل بشكل وهي بحر ضروري لكي أكون بأرضنا من نفسي.	إن تفديري لما أقوم به من أجل بشكل وهي بحر ضروري لكي أكون بأرضنا من نفسي.
٤٩	عندما يوجد هدف أساسي أريد الوصول إليه لأن أفضل وسيلة هي أن أضع قائمة مفصلة بما تفعله كي أصل إليه.	عندما يوجد هدف أساسي أريد الوصول إليه لأن أفضل وسيلة هي أن أضع قائمة مفصلة بما تفعله كي أصل إليه.
٥٠	من الضروري أن أفكر حول ما سيحدث فيما بعد كتيمة لتصرفاتي كما هي عليه من أقرب الأفكار السعيدة لذلك.	من الضروري أن أفكر حول ما سيحدث فيما بعد كتيمة لتصرفاتي كما هي عليه من أقرب الأفكار السعيدة لذلك.
٥١	أحسب نفسي عني فحسن بأن أقدم لما مكنته خاصة أو ترفضه عساني في أي وقت أستطيع فيه التقدم.	أحسب نفسي عني فحسن بأن أقدم لما مكنته خاصة أو ترفضه عساني في أي وقت أستطيع فيه التقدم.
٥٢	بعد تأجيل هزفي وعلامة الشخصية حين ألتفت من تعذيب ما لدي من عمل غير أسلوب يعني سحرًا	بعد تأجيل هزفي وعلامة الشخصية حين ألتفت من تعذيب ما لدي من عمل غير أسلوب يعني سحرًا
٥٣	عندما أذكر بالكافة أفضل شيء تفعله أن أصرر ههههه على الصلابة السخ حدثت لي.	عندما أذكر بالكافة أفضل شيء تفعله أن أصرر ههههه على الصلابة السخ حدثت لي.
٥٤	إن ما أقوم به من نفسي أنني أحتاج إلى كثير من الجهد بخصوص ما أقوم بإنجاز.	إن ما أقوم به من نفسي أنني أحتاج إلى كثير من الجهد بخصوص ما أقوم بإنجاز.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، جميلة عباس. دراسة مقارنة للمشكلات الدراسية لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية حاضري وغالي الأب (سبب السفر للخارج). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة، ١٩٩٨م.
- إبراهيم، عبد الله سليمان؛ وعبد الحميد، محمد نبيل. المدونات وعلاقتها بموضع الضبط وتغيير الذات. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (٣٠)، (١٩٩٤م)، ص ٣٨-٥٨.
- أحمد عبد الحائق، شادية. الاتجاهات الوالدية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالاختراب. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بجامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.
- بالانت، جولي. التحليل الإحصائي باستخدام SPSS ترجمة: خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق، ٢٠٠٦م.
- جواته، فائقة. أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، ١٩٩٢م.
- حافظ، أحمد؛ وعبد الحائق، أحمد. حالة القلق وسمّة

- القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية. كلية الآداب بجامعة الكويت، الكويت، المجلد ١٦، العدد (٣)، (١٩٨٨م)، ص ١٩٤.
- الخطيب، جمال. تمثيل السلوك الإنساني، بيروت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٥م.
- الرشدي، هارون. معنى الحياة والتحكم الذاتي لدى عينات من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية، المنوفية، جمهورية مصر العربية، المجلد ١١، العدد (٣)، (١٩٩٥م)، ص ١٥٥-١٦٦.
- الزباد، فيصل. دراسة علاقة الانزعاج الاجتماعي لمشكلات الشباب. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨م.
- زهر، محمد. دراسة عبر ثقافية مقارنة لمشكلات طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، القاهرة، السنة ٧، العدد (١٠)، (١٩٩٩م)، ص ٩٥-١٤٤.
- صور، النورني. المدون البشري. ترجمة: محمد شالي، واليهي عبداظاهر. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥م.
- السيد، فؤاد البهي. الجداول الإحصائية لعلم النفس. القاهرة: دار الفكر، ١٩٥٨م.
- _____، علم النفس الاجتماعي. ط ٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨١م.

النفسي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، دت، ص ٣٣-٧٦.

لهمي، محمد فاضل. الإحصاء بلا معاناة. الرياض: معهد الإدارة العامة. جزأين، ٢٠٠٥م.

كامل، عبد الوهاب. «التحكم الذاتي وبعض الاضطرابات السلوكية». بحوث علم النفس، ط٢. النهضة المصرية، القاهرة، (٢٠٠٢م)، ص ٤٠٧-٤٢٩.

_____، مقياس التحكم الذاتي، كراسة التعليمات. جمهورية مصر العربية، طنطا: المكتبة القومية الحديثة، ١٩٨٨م.

موسى، كمال إبراهيم. للدخل إلى علم الصحة النفسية. الكويت: دار القلم، ١٩٨٨م.

هاتم ياركتدي. «المشكلات السلوكية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية». مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، المجلد (٤٠)، (١٩٩٩م)، ص ٥٠-٩٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Battaglinu, M. Besebou, R. & Throle, J. Self - control in peer group. *Journal of Economic Theory*, 123(2), (2005), 105 - 134.
- Helby, E. M. & Mearig, A. Self - control skills and negative emotional state: A focus on hostility *Psychological Reports*, 90, (2002), 627 - 633.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. Self - efficacy in

_____، علم النفس الإحصائي. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

الشافعي، إبراهيم. «الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والاضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالملكة العربية السعودية». *المجلة التربوية*. جامعة الكويت، الكويت، المجلد ١٩، العدد (٧٥)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣١-١٩٣.

عبد الحميد، جابر؛ وكفالي، علاء. «وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها». مجلة دراسات في علم النفس. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر، العدد (٢١)، (١٩٨٨م)، ص ٣٦١-٤٣٨.

عبد السلام، علي. *المسألة الاجتماعية*. القاهرة: النهضة المصرية ومكتبات أخرى، ٢٠٠٥م.

عبد السلام، فاروق. *كراسة تعليمات مقياس الطمأنينة النفسية*. القاهرة: مكتبة الحنافي، ١٩٧٩م.

عبد الله، محسن سيد. *المنف في الحياة الجامعية*. القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية بكلية الآداب، جامعة القاهرة، ٢٠٠٥م.

عبد المنعم، علاء. *الانحطاط وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية*. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، ١٩٨٩م.

عبد، محمد إبراهيم. *التوكيدية علاقتها بوجهة الضبط والقلق والاحتمال لدى الشباب في أزمت الشباب*

- stressful life transition. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (1999), (pp.177 – 201). Cambridge University Press.
- Kanfer, F. H. & Karoly, P. Self-control: A behavioristic excursion in to lion'sden. *Behavior Therapy*, 3, (1972), (398 – 416).
- May, R. *The Meaning of Anxiety*. New York, NY: Roland Press, 1977.
- Mesa, F. & Heiby, E. A comparison of four measures of self-control skills. *Assessment*, 11, (2004), 238 – 250. doi: 10.1177/1073191104268199
- Rehm, L. P. A self-control model of depression. *Behavior Therapy*, 8, (1977), 787 – 804.
- Rokke, F. D. & Rehm, L. P. Self-management therapies. In K.S. Dobson (Ed.), *Hand Book of Cognitive – Behavioral Therapies* (2nd ed., (2003), pp. 173 – 210). New York, NY Guilford.
- Rosenbaum, M. The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. In M. Rosenbaum, (Ed.), *Learned resourcefulness. on coping skills, self-control, and adaptive behavior*. New York, NY. Springer Publishing Company, Inc, 1990.

The Relationship Between Self – Control and Negative Behaviors

Faeqah Saad Jowannah

Assistant Professor of Mental Health, College of Arts, University of Dammam

Middah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 57002, Postal Code: 31953

E – mail: F.jowannah@yahoo.com

(Received 27/11/1430H, accepted for publication 10/5/1431H.)

Key words: personal – Efficacy, self –Control, self – Monitoring, self – Evaluation, self –Reinforcement, self – Management, Mutiny, Lost goal, Aggression, Deviation of norms.

Abstract. Self control is one of the most important contemporary psychological concepts. Studies tend to look at self – control as a characteristic that could affect the mood, emotional, and cognitive aspects of personality. The practical importance of such concept is that well – designed program, for helping people behave in a self – controlled manner, could treat behavioral patterns related to symptoms of emotional and psychosomatic disorders (Abdulwahab, Kameel, 1989). The purpose of this study was to identify the relationship between self – control and negative behaviors (mutiny, lack of goal, aggression, and deviation from norms). The sample consisted of (517) female students in their second and third years in the College of Arts at the University of Dammam, Saudi Arabia (King Faisal University, previously). Ages range from 19-24. Tools were used in this research consisted of a self – control scale by Kameel Abdulwahab and modified to suit the Saudi environment. Also, negative behavior scale prepared by researcher was used as a tool in this research.

The results of the research showed that T results for all four behavioral patterns showed that such pattern does not apply to all students at the College of Arts as the value of T is negative at a level less than 0.05. There was a correlation between self – control and mutiny ($R= -0.404$); a correlation between self – control and lack of goal ($R= -0.505$); a correlation between self – control and aggression ($R= -0.22$); and a correlation between self – control and deviation from norms ($R= -0.259$).

مدركات معلمي ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية

محمد نصحي أبو كرم

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٢٤٥٨، الرمز ١١٤٥١

E-mail: abukarum@yahoo.com

(لقد نُشر في ١٤٢١/٧/٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٧/١٤هـ)

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، معلمي ومديرات المدارس، التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقييم والتطوير.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدركات معلمي ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. وتعرف فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تميز بين معلمي ومديرات المدارس (المؤهل العلمي، الخبرة، والإجابة عن أسئلة الدراسة) قام الباحث بتطوير استبيان مدركات معلمي ومديرات المدارس، وبلغ عدد فقراته ٤٠ فقرة تكونت من خمسة مجالات هي: التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقييم والتطوير. تكونت عينة الدراسة من ٩٨ من أساتذة كاسل أفراد الدراسة والبالغ عددهم ١٥٨ من معلمي ومديرات المدارس في محافظة جرش. ولتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، فكان معامل الثبات الإجمالي ٩٦، وهي درجة ثبات عالية، وكافية لأغراض الدراسة. بعد تطبيق إجراءات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. بينت نتائج الدراسة وجود درجة تقدير عالية لمجالات (التخطيط، والتقييم والتطوير)، ودرجة متوسطة لمجالات (التنظيم، والاتصالات الإدارية، والقيادة)، كذلك درجة تقدير متوسطة لأداء الدراسة ككل، وعدم وجود فروق يرمي إلى معنويات الاختلاف العلمي، والخبرة على تقدير أفراد الدراسة لأداء المشرفين. خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها توفير مشرفين تربويين متخصصين في الإدارة المدرسية، وإجراء دورات متخصصة بالإدارة المدرسية للمشرفين التربويين، وإجراء مزيد من الدراسات التحقيقية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي ومديرات المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.

مقدمة الدراسة ومخلفاتها

حظي الإشراف التربوي في الأردن باهتمام كبير خلال العقود الماضية لاعتبارات عديدة حملت في جوهرها غاية أساسية تتمثل في تمكين المعلمين والمدرسين من تطوير أداءاتهم وتنمية مهاراتهم علوًا على الاهتمام بالجوانب الأخرى ذات العلاقة بغية تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه، وإحداث التغيير المطلوب شكلاً ومضموناً.

إذ يعتبر المشرف التربوي أحد أعمدة العملية التربوية أو التعليمية على حد سواء، وهو للمستول المباشر عن تطوير الأداء التربوي داخل المدرسة من خلال متابعة كل ما يقوم به المعلم وإدارة المدرسة سواء عند التخطيط أو عند التنفيذ (الأفندي، ١٤٠١هـ). وقام باكون (Bacon, 1981) بتصميم دليل الإداري الفعال والذي يبين أن الإشراف التربوي يجب أن يكون من بين الأولويات في الممارسات الإدارية التي تساعد على التنمية المهنية للمعلمين وتطوير البرامج التعليمية.

ولقد عملت وزارة التربية والتعليم في الأردن طوال العقود الماضية على تطوير عملية الإشراف التربوي وأجريت العديد من المراجعات في ضوء التجددات التربوية، إذ بدأت كعملية تفتيش عام ١٩٢١ واستمرت حتى عام ١٩٦٤، حين عقد مؤتمر أربما بهدف تطوير ممارسات المفتشين لتتلاءم ومفهوم التوجيه التربوي الذي أكد على أن التوجيه التربوي

عملية إنسانية ديمقراطية تعاونية، هدفها تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتحسين أداء المعلمين وتنمية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥).

غير أن التفسير لم يمسك ما هو مؤمل فالذي حدث تطور في المصطلح بعيداً عن الفهم ولم يتبعه التغيير الذي كان يطمح إليه التربويون في الأهداف والوسائل الإشرافية، حيث بقي الواقع في الغالب على ما كان عليه في مرحلة التفتيش وبقيت ممارسات المشرفين التربويين تصف بصفة التفتيش وتجاهل توجيه المعلمين نحو تحسين العملية التربوية، مما استدعى التطوير في هذه العملية من التوجيه إلى الإشراف التربوي الشامل. (الساد، ١٩٨٦).

ونتيجة لذلك فقد عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤتمراً للإشراف التربوي عام ١٩٧٥ في مدينة العقبة، وخرج المؤتمر بمجموعة من التوصيات تؤكد على أن المشرف التربوي يجب أن يلم بالموقف التعليمي ككل أثناء ممارساته الإشرافية، وأن عملية الإشراف عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية منظمة تستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف التعليمي، وتقييمه وتحسينه زيادة على ضرورة احتوائه جميع عناصر العملية التربوية من مناهج، ووسائل، ومعلم، ومتعلم، وبيئة تعليمية بدلاً من التركيز على المعلم وحده (وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٥).

وفي المؤتمر الذي عقدته وزارة التربية والتعليم

في الأردن دليلاً اعتبر المشرف التربوي قائداً تربوياً يسمى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التربوية إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال المهمات التي يقوم بها في مجالات التخطيط الدراسي والمناهج والنمو المهني للمعلمين والاختيارات وأساليب التقويم وإدارة الصفوف والعلاقة مع الزملاء والمجتمع. وهنا يتفق مع لويس (Lewis, 1994)، إذ يرى أنه يقع على عاتق المشرف التربوي عبء التنظيم ورسم الخطط المختلفة ومتابعة تنفيذها وهو الذي يمكنه التعرف على قدرات المعلمين والإداريين ويوجه جهودهم وينسقها ويذلّل الصعاب أمامهم ليتمكن من النجاح في عملهم كمربين وبالتالي فإن نجاح المدارس في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى تأثير القيادات التربوية لأن القيادة القوية ستكون في الصفقة الفردية التي تمتاز بها هذه المدارس دون غيرها.

وهنا يتفق مع المفهوم الشمولي للإشراف التربوي، إذ يرى طافش (٢٠٠٤) أن الإشراف التربوي هو مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارستهم التعليمية والتربوية داخل غرفة الصف وخارجها. وتتلّيل جميع المسموعات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم. كذلك

الأردنية عام ١٩٨٣ نوقشت العديد من الموضوعات التربوية، ومن بينها موضوع الإشراف التربوي، لتأكيد على ضرورة اهتمام المعلمين باستخدام تقنيات التعليم، وبخاصة التخطيط الدراسي، والإفادة من برامج التلفزيون والإناعة المدرسية والقيام بإجراء دراسات وبحوث إجرائية، والاهتمام بجوانب الإبداع لدى المعلم والطالب على حد سواء (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٣). فالإشراف التربوي له هدف رئيس وهو تحسين التدريس فهو عملية تتم بين الأشخاص (interpersonal)، فهو عملية تتناول السلوك التعليمي والمناهج التربوية، والبيئة التعليمية، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم والتطوير المهني والإشراف التربوي يتفاوت في نوعه من نشاط يستهدف جميع المعلمين في منطقة تعليمية واحدة كما يحدث في اللقاءات العامة إلى نشاط يستهدف بشكل متواصل معلماً واحداً كما في الإشراف العيادي (Clinical Supervision) فقد يستدعي الأمر للمشرف أن يساعد المعلم في تخطيط وحدته الدراسية أو تحضير المواد لتزويد تعليمه أو وضع برامج لتقويم تلاميذه، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور أو إنجاز مهمات أخرى له من خلال مساعدته في التغلب على الضغط الناتج من عبء العمل أو التعامل مع الصراع في كافة أشكاله (ديواني، ١٩٩٣).

وفي عام ١٩٨٣ أصدرت وزارة التربية والتعليم

وظائف التعليم والاستفادة منها في توجيه واستشارة نحو الطلبة (الزبيدي، ٢٠٠١).

وفيما يتعلق بشراكة كل من مدير المدرسة والمُشرف التربوي في إدارة المدرسة يرى لاش وي (Leash way, 2003) أن يساهم كل من مدير المدرسة والمُشرف التربوي في خدمة تعليم الطلبة كقيادة، ويجب أن يكونا على معرفة بالمستوى الأكاديمي والتقنيّات التربويّة. ويجب أن يعملوا مع المعلمين لتقوية المهارات. حيث يجب أن يحمّوا ويحلّوا، ويستخدموا البيانات بطريقة تشجع التحفيز. ويجب أن يمشروا الطلبة، والمعلمين، والآباء والمؤسسات الصحية المحلية، ومؤسسات خدمة العائلة، ومجموعات تطوير الشباب، ومؤسسات الأعمال المحلية وسكان المجتمع والرفاق حول الهدف المشترك لرفع أداء الطالب. ويجب أن يمتلكوا مهارات القيادة والمعرفة لقيادة مدارسهم.

وبالرغم من كل الجهود التي بذلت باتجاه التغيير المؤمل في واقع الإشراف التربوي في الأردن، إلا أن بعض الدراسات التي أجريت قبل عام ١٩٨٧، من مثل دراسة (عيلانات، ١٩٨١) ودراسة (المسار، ١٩٨٣) ودراسة (ملحم، ١٩٨٤) ودراسة (السعودي، ١٩٨٥) أشارت إلى أنه يوجد فجوة بين الممارسات الإشرافية الحالية وما يجب أن يكون عليه الواقع الإشرافي، كذلك بينت هذه الدراسات التركيز المباشر للمُشرفين التربويين على إعطاء الأوامر والتعليمات والتقد المباشر للمعلمين بدلاً من التركيز

عُرف جود (1973) Good المُشرف التربوي بأنه الشخص المهني المستول عن التوجيه والتطوير وتحسين التدريس في الحقل التعليمي.

وينظر آخرون للإشراف على أنه أداة الإدارة لضمان إجراء عمليات التقييم على نوعية العمل ومخرجاته، وغالباً ما ينظر البعض إلى هذا النوع من الإشراف على أنه ليس واقعياً كونه يمتد من قبل السلطة، وقد يرى البعض الآخر على أنه مصدر للدهم، وآخرون يرونه على أنه استمرار للممارسات العيادية وذلك لحلّ المشاكل والحصول على الاقتراحات وتعلم مهارات جديدة، بحيث يتم رؤية المُشرف على أنه مدرّس أو خبير ممارس وجوده يضمن الإشراف الفعال، وهذا يتطلب الثقة المتبادلة وأن يكون هناك مصادر خاصة وعقد من المسؤولين والموظفين وتوافق مع قيم وخطوات الإدارة وفريق العمل للوصول إلى عملية تدريب كادر الإشراف والإرشاد وذلك لضمان استمرارهما. (KAVANAGHI, SPENCE2, WILSON3 & CROW4, 2002)

وهناك علاقة بين التفاعل بين شخصي بين المُشرف والمعلم وإنتاجية الإشراف أو فاعليته. فعمل المُشرف يتطلب التدخل في النشاط التعليمي للمعلم وفي النظام الصفّي بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية وتحقيق نمو المُشرف والمعلم مهنيًا وشخصيًا. (المسار، ٢٠٠١). فهو الجهد المبذول لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المهني المستمر للمعلمين، وتحقيقهم من فهم

على الجانب الإنساني والاستماع لحاجاتهم ومقترحاتهم، كذلك استمرارية النظرة السلبية تجاه المشرفين التربويين من قبل المعلمين ومديري المدارس، مما شكل نظرة عامة غير مرخصة مفادها أن هناك فجوة بين التوقعات والممارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور مما يعني عدم تحقيق للتأجبات والأهداف المتوخاه من الدور الإشرافي، وهذا كله استندى المراجعة الشاملة للعملية التربوية في الأردن من خلال عقد المؤتمر الأول لتطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧ والذي هدف إلى تقويم الواقع التربوي وتشخيص مشكلاته. إذ توفقت العديد من القضايا، المتعلقة في العملية التعليمية التعليمية وتم الخروج بعدد كبير من التوصيات ومن بينها ما يتعلق بالإدارة والإشراف التربوي، والتي تبنت المفهوم التكاملي في الإشراف والذي يشمل جميع العناصر التعليمية من طلبة ومعلمين وإدارة ومناهج وخدمة مجتمع وإدارة صفية، كما تم التأكيد على ضرورة وضع أسس ومعايير لاختيار المشرفين التربويين، والتقويم المستمر للممارسات الإشرافية، والتنوع في استخدام الأساليب الإشرافية بهدف التطوير والتحسين المستمر على العمليات الإشرافية. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧).

وبعد عام ١٩٨٧ أجريت العديد من الدراسات تنوعت وتمسدت اتجاهات وطرائق الباحثين والمتخصصين فيها في مناقشة عملية الإشراف التربوي في سياق تقويم واقعه في الأردن، فقيما يتعلق بمواقف

العمل الإشرافي التربوي في الأردن أجرى الزهبي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تعرف مشكلات الإشراف التربوي في مجال اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات، بينت نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي يواجه جملة من المعوقات أهمها: إشراك المشرف التربوي بالأعمال الإدارية نتيجة دمج الإشراف الإداري والفني معاً، عدم الاهتمام بتقرير المشرف التربوي، قلة المواصلات للمشرفين التربويين. أما دراسة السعود (١٩٩٣) والتي هدفت إلى تصريف معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك جملة من المشكلات التي يواجهها الإشراف منها: قلة الحوافز المالية للمشرف التربوي، بعد المدارس عن مركز المديرية، مقاومة المعلم للزيارة الصفية، وجود ظروف عمل غير مرخصة للمشرف التربوي، ضعف كفايات المشرف التربوي، كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي، عدم توفر التسهيلات اللازمة لممارسة وسائل الإشراف التربوي، عدم قيام مديري المدارس بأدوارهم كمشرفين مقيمين، عدم متابعة مدير المدرسة لملاحظات المشرف التربوي، عدم إتاحة مدير التربية والتعليم بأهمية المشرف التربوي.

وفي مجال رضا المعلمين والمشرفين عن المهام والممارسات الإشرافية أجرى الهزائم (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تعرف رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية. بينت الدراسة أن أعلى مستويات رضا

المعلمين والمعلمات عن الممارسات الإشرافية كان في مجال الزيارة الصفية، وأن أدنى مستوى من الرضا كان في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي. وكان هناك فروق في مستويات الرضا عن الممارسات الإشرافية لدى المعلمين في مجال التخطيط والنمو المهني والمصالح الحثيرة في مجالات الإشراف. وضمن نفس مجالات الممارسات الإشرافية أجرى الهجواوي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الممارسات الإشرافية لمُشرفي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين ومندوبي المدارس، خرجت الدراسة بتأثيرات تشير إلى أن درجة الممارسة الإشرافية غير مقبولة في مجالات الأساليب الإشرافية، والأهتاف، والنمو المهني، والاتصال والعلاقة مع الزعماء زيادة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة إدراك المعلمين للممارسات الإشرافية تعزى لعامل المؤهل العلمي العالي. وحول العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمُشرفين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى المعلم، أشار صالح (١٩٩٣)، إلى أن درجة الممارسات الإشرافية الفعلية للمُشرفين كانت غير مقبولة من قبل المعلمين في جميع مجالات الإشراف، باستثناء مجالَي الإدارة الصفية والاختبارات.

ولمّا يتعلق باستقصاء واقع الإشراف التربوي أجرى الدراويش (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المُشرفين والمعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم

الأساسي في الأردن، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم المجالات الإشرافية التي يهتم بها المُشرف التربوي هو مجال التخطيط للتدريس، ولديه مجال مساعدة المعلم في مجالات المجتمع المحلي، كما أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في تقييمهم للمُشرفين تعزى لعامل الخبرة التعليمية. كذلك أجرى التجادات (١٩٩١)، دراسة هدفت إلى استقصاء واقع الإشراف التربوي ودوره في تحسين الفعاليات التعليمية في محافظة عمان كما يراها المعلمون في مجالات التخطيط الدراسي، والوسائل التعليمية، والكتب المدرسي، والمناهج الدراسية والاختبارات، وأظهرت نتائج الدراسة تقديراً متوسطاً لدور المُشرف التربوي من قبل المعلمين بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الممارسات تقع ضمن مجالات التخطيط، والاختبارات والكتب المدرسي والمناهج والوسائل التعليمية. أما أقل الممارسات فتقع ضمن مجالات التواصل والنمو المهني والأكاديمي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الخبرة القصيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين تعزى للمؤهل العلمي. وأجرى البطاح (١٩٩١) دراسة حول علاقة المُشرف التربوي بمدير المدرسة كمُشرف تربوي مقيم وتوصل فيها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقة القائمة بين مديري المدارس والمُشرفين التربويين تعزى إلى متغيرات (الجنس،

والمراحل التي مر بها يختلف كثيراً عن الأردن فأجريت العديد من الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي، من مثل دراسة الحارثي (١٩٩٢)، ودراسة المطرني (١٩٩٥)، ودراسة العتيبي (١٩٩٧)، ودراسة البلهطين (١٩٩٩)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، أشارت جميعها إلى أن هناك فجوة بين الواقع والمأمول، وأن الإشراف التربوي يعاني جملة من العقبات من مثل، كثرة أعيان المشرف التربوي الإدارية والكتابية والفنية، وعدم الاهتمام بتوجيهات للمشرف التربوي، وقلة سنوات الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين، وقلة عدد الزيارات الإشرافية التي يقوم بها المشرف للمعلمين خلال العام الدراسي، وتركيز المشرف على المفوات والأخطاء وتجاهل تقاطق القوة، وقلة الدورات التدريبية للمشرف التربوي، وقلة المخصصات المالية اللازمة لممارسة الأساليب الإشرافية إضافة إلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين، وقلة توافر المكتبات المجهزة بالكتب والدوريات والأجهزة السمعية والبصرية في المدارس. وفيما يتعلق بالكفايات الإشرافية للمشرف التربوي أشارت بعض هذه الدراسات إلى عدم تمكن المشرف التربوي من مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الأهداف التربوية والتدريبية وكيفية صياغتها وتصنيفها، وعدم معرفة بعض المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية المرغوبة، وضعف الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي، وهذا كله نتيجة للأسباب الأتفة الذكر.

والتأهيل العلمي، والمثيرة (الإدارية) بالنسبة للمدرس وللمشرف التربوي كذلك. كذلك أجرى التقييم (١٩٩٥) دراسة حول مدى ممارسة الموجهين التربويين للإدارة المدرسية لأدوارهم في تنمية المدرسين مهنيًا ومدى أهمية تلك الأدوار، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرفين يمارسون أدوارهم بدرجة متوسطة. وفي دراسة العنود (١٩٩٥) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين من حيث درجة تحقيق الأهداف ومدى ممارسة المهام الإشرافية ودرجة استخدام ودرجة أهمية الأساليب الإشرافية، بينت نتائج الدراسة أن أهم أهداف الإشراف التربوي هو مساعدة المعلم على اتباع الطرائق المناسبة والفعالة في التدريس كما تبين أن أهم مهام الإشراف التربوي هي اطلاع المشرف على الموقف التعليمي، التحلي من أجل مساعدة المعلم على تحسين أدائه وقد أظهر متغير المؤهل العلمي فروقاً دالة إحصائية على تحقيق أهداف ومهام الإشراف التربوي ودرجة استخدام الأساليب الإشرافية والصالح للمؤهل التربوي الأعلى. وفي دراسة الطراونة (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تقييم دور مشرفي المرحلة في إقليم الجنوب من وجهة نظر معلمي الصف، بينت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لأداء المشرفين التربويين جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود أثر للمؤهل العلمي على تقدير المعلمين لأداء المشرفين. وعربياً، لم يكن واقع الإشراف التربوي

كاميليا (Kamitya, 1988)، فقد ينت أن المعلمين يعتقدون أن المشرف الجيد هو الذي يستخدم أسلوب الإشراف الإكلينيكي بشكل مكثف وأكثر مما اعتادوا عليه، وفي مجال الإشراف الإكلينيكي أيضاً، أوضحت نتائج دراسة جيريك (Jerich, 1990) أن أهم الممارسات التي كان المشرفون يقومون بها تتمثل في تعريف المعلمين بالمهام المطلوبة منهم وترجمة تلك المهام إلى سلوكيات، وتحديد الإجراءات التي تساعد على تحسين التدريس ومساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة، والإفادة من أفكار ومشاعر المعلمين وتشجيعهم على إيجاد طرق بديلة، وأوضحت دراستا جونسون (Johnson, 1989)، ودينغروز (Dingeroes, 1996) أن المعلمين يفضلون الإشراف التعاوني لأنه يعزز علاقات الزمالة بين المعلمين والمشرفين ويقلل من الشعور بالعزلة لدى المعلمين حيث يشعرونهم بالدعم من ممارساتهم ومشرفيهم، مما يساعد على تطوير أدائهم في مجالات الشاهد، والتدريس، وتطوير المعلمين وخدمة الطلبة، أما دراسة الجبار (AL - Jabbar, 1989) فقد أوضحت أن المعلمين العراقيين لا يفضلون الممارسات الإشرافية السائدة حالياً، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات تقديرهم لتلك الممارسات تعزى للمستوى العلمي، في حين لم تظهر أي فروق في أحكامهم تعزى لعامل الخبرة، أما دراسة بيش (Beach, 1990) حول اتجاهات المعلمين في جنوب كارولينا نحو تطوير المعلمين

وبعد عام ٢٠٠٠ أجريت العديد من الدراسات العربية التي هدفت إلى التعرف واقع الإشراف التربوي، فسي دراسة القصبود (٢٠٠٣)، ودراسة القروشي (٢٠٠٤)، ودراسة الحميد (٢٠٠٦)، أشارت نتائجها إلى أن واقع الإشراف التربوي ما زال يعاني جملة من المعوقات منها، ضعف الإمكانيات والتجهيزات في المباني المدرسية، وأن زيارات المشرف لا تتم بصورة محددة سلفاً وأن الإشراف الحالي يعتمد على البحث عن العيوب ولا يتعاون المشرف في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يطلع على أية أعمال خاصة بالبحث التربوي ونتائج التي قد تنعكس على تطوير الأداء، وعدم اهتمام المسؤولين التربويين بوجهة نظر ومقترحات وتقارير المشرف التربوي، وضعف التنسيق بين المشرف التربوي والمسؤولين في منبريات التربية والتعليم.

وفي مجال الدراسات الأجنبية، أجريت العديد من الدراسات، فحول نوع الإشراف المفضل لدى المعلمين بينت دراسة ستراكمان (Strachen, 1981) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يفضلون الإشراف الإكلينيكي على الإشراف التقليدي لما يقدمه لهم من مساعدات في عملهم زيادة على تطوير علاقاتهم مع مشرفيهم، وفي المقابل توصل وير (Weber ١٩٩٣) في دراسة حول دور المشرفين والإداريين في التعليم الابتدائي والثانوي في غرب كندا، إلى اهتمام المشرفين بالتخطيط للعملية التعليمية، وأنشطة الطلبة. أما دراسة

الدراسة أن المشرف التربوي هو مركز الاتصالات بين الأشخاص حيث يقضي (٦١٪) من وقته في مقابلات الآخرين في المدارس كما أنه مزود للمعلومات ويقوم بوظائف إضافية مثل مناقشة المعلمين في قضايا مختلفة ويبحث نتائج الدراسة أنه ليس له ارتباط كبير بالتدريس.

وفي دراسة حول الإشراف التربوي في الأردن، بينت دراسة ديراني (1997، Dirani) أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتعلقة بالتخطيط، وتطوير المناهج، أو القيام بدورات تدريبية للمعلمين، أو حتى إقامة علاقات حسنة مع المعلمين، مما يعني أن المشرفين لا يمارسون المسؤوليات التي يترجها المعلمون أو يطلبونها والمنظمة في مساعدتهم في تجهيز، وإعداد الخطط، والمهارات اللازمة لتنفيذ أهداف المناهج. كما تبين أن المشرفين لا يقيمون علاقات إنسانية مع المعلمين كما هو متوقع منهم، مؤكدة في ذات الوقت على ارتفاع درجة الممارسات الإشرافية في مجال الإدارة الصفية، تحسين التدريس، والمخاض تلك الممارسات في مجال التقييم، أما دراسة ويتكن (2005، Witkin) في ولاية فلوريدا الأمريكية والتي هدفت إلى تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي والصفات التي يجب أن يتصف بها، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهمة المشرف الرئيسية من وجهة نظر مخبري المدارس، يجب أن تركز على تطوير المناهج المدرسية والبرامج للمدرسية بينما تبين على الواقع

والإشراف والتقييم، فقد أوضحت نتائجها إيجابية اتجاهات نحو هذه الموضوعات، فقد كانوا أكثر إيجابية نحو خطط التطوير، وأقل استراتيجيات التقييم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو المهام الثلاثة تمرى لعامل الخبرة، وفي دراسة الجارتن (1991، Elgarten) التي هدفت إلى تعرف أثر عمليات إشرافية جديدة في تحسين التدريس، وتم دراسة أربع ممارسات إشرافية مختلفة معهم، أشارت الدراسة أن المعلمين يفضلون الإيجابية الاقتراحات التي يتلقونها من المشرفين وذلك عندما تم عرضها أمامهم من قبل المشرفين، كذلك أشارت دراسة مورانجي (Murangi، 1995) إلى أن التمتع الإشرافي السائد في نامبيا وإن كان من النوع الديمقراطي إلا أن بعض الممارسات الإشرافية التسلطية القديمة قد تجتأحه أحياناً، كإعطاء الأوامر والتعليمات حول ما يجب أن يكون، مما يعني أن الإشراف ما زال بالرغم من تطوره بحاجة إلى تحسين مستمر.

وحول المهام التي يقوم بها المشرفون التربويون، فقد بينت دراسة روجرز (1988، Rogers) أن المشرفين التربويين يقضون ٧٩٪ من إجمالي وقتهم في ممارسة مهام إشرافية منها ٢٨٪ مهام ذات صلة بالمناهج، و ١٥٪ مهام ذات صلة بتحسين أداء المعلمين و ٣٢٪ مهام ذات صلة بتقديم مساعدات مباشرة للمعلمين، كذلك أجرى سولفان (2001، Sullivan) دراسة هدفت إلى معرفة العمل الذي يقوم به المشرف، بينت نتائج

الفعلي بأن مهمة المشرف الرئيسية المراقبة والتقييم للبرامج المدرسية والمنهاج المدرسية، وأن مهمته الأخيرة تطوير هذه البرامج والمنهاج، كذلك ينتج نتائج الدراسة أن اتجاهات المشرفين نحو هذا النظام أكثر إيجابية من اتجاهات مديري المدارس.

بناء على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة عملية، أو هزبية، أو أجنبية، فقد أشارت في معظمها إلى أن الإشراف التربوي ما زال بحاجة إلى تحسين وتطوير، رغم أنه في بعض المراحل التي مر فيها كان مقبولا مع الحفاظ على الكثير من الأساليب والممارسات الإشرافية التقليدية والتي قد تطغى على تلك الحديثة بشكل أو بآخر، وأن مدركات المعلمين والمديرين نحو الإشراف التربوي لا زالت لا ترتقي إلى ما هو مؤمل في معظم الجوانب الإشرافية مما يشكل هوة بين ما هو مأمول وما هو موجود على أرض الواقع ويستدعي مراجعة دورية وشاملة للعملية الإشرافية برمتها.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

يعتبر الإشراف التربوي أحد أهم الجوانب التي تحتاج إلى مراجعة دورية بغية التحديث والوقوف على البنات ونقاط الضعف لسبر غورها وتمثيلها، فقد توالى عمليات التطوير التربوي في الأردن منذ أكثر من عقدين من الزمان، وتم فيه تطبيق التوصيات الصادرة من مؤتمرات التطوير التربوي عام ١٩٨٧، مما يستدعي

القيام بمراجعة العملية التربوية مراجعة شاملة بكافة جوانبها، بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتميزها، وجوانب الضعف فيها ومعالجتها، فمر الإشراف التربوي بخطوات عديدة، فقد انتقل من مرحلة التفتيش ثم مرحلة التوجيه ثم النمط الإشرافي، كما أشارت الكثير من الدراسات التي ذكرت سابقا من مثل دراسة البطاح (١٩٩١)، ودراسة المنوز (١٩٩٥)، ودراسة الطراونة، (٢٠٠٠)، والطورة (٢٠٠٠) إلى أن ليلسان التربوي الأردني يعاني من مشكلات كثيرة من مثل الضعف في الكفايات التعليمية، وعدم الرضا العام عن المخرجات التعليمية والتي يعتقد أن للمشرقيين التربويين دوراً هاماً فيها، هلا علاوة على الثغرة الواضحة في نظام الإشراف التربوي الأردني المتمثلة في عدم وجود مسمى وظيفي لشرف مختص في الإدارة المدرسية، لذا كان لابد من معرفة واقع أداء المشرقيين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس.

وبالتحديد هدأت هذه الدراسة إلى التعرف مدركات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرقيين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش وبالتحديد تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تقدير أداء المشرقيين التربويين في

في الأردن، ساهم بوجود فجوة بين الواقع وما هو مؤمل من الدور الإشرافي المتعلق بالإدارة المدرسية كما بينت الدراسات السابقة.

• ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية التصرف إلى الواقع الحالي للإشراف التربوي وأهم المشكلات والحلول المقترحة. كما تفتح نتائج هذه الدراسة مجالاً لطرح تساؤلات علمية في هذا الصدد وتأثيرها الفعالي في أداء المشرفين التربويين بحيث نبني على نتائجها ركائز بحوث ودراسات أخرى، كذلك يؤمل أن تسلم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مجال الممارسات الإشرافية، وطرح المقترحات الضرورية لدعم وتنمية الواقع، الأمر الذي يمكن أصحاب القرار من المراجعة الدورية لتلك الممارسات، كما وستشكل تغذية راجعة لهم عن تلك الممارسات.

معيّرات الدراسة

لقد شملت الدراسة متغيرين مستقلين ومتغيراً تابعاً واحداً.

١. المتغيرات المستقلة وهي مستويان:

أ/ للوهل العلمي. (بكالوريوس، دبلوم عالي، دراسات عليا).

ب/ الخبرة. (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠، و ١١ سنة فأكثر).

ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس ؟ وذلك من خلال :

أ/ كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.

ب/ كل مجال من مجالات أداة الدراسة.

ج/ أداة الدراسة ككل.

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ملاحظات مديري ومديرات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تميز إلى متغيرات (الوهل العلمي، الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية :

• أنها تسعى إلى معرفة واقع أداء المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش. وهنا لا يهد من الإشارة إلى قلة الدراسات التي أجريت على هذه الفئة وفي مجال النور الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية في هذه المحافظة.

• تقديم اقتراحات وتوصيات بغية تحسين أداء المشرفين التربويين وزيادة فاعليتهم في مجال العمل الإشرافي المتعلق في الإدارة المدرسية.

• علم وجود مسمى وظيفي لمشرف الإدارة المدرسية، وبالتالي علم وجود مشرفين متخصصين في مجال العمل الإشرافي للمدرسي في وزارة التربية والتعليم

٢. اختيار التابع.

واقّع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية من وجهة نظر مديري ومدرّات المدارس.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مدرّكات مديري ومدرّات المدارس تجاه أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، والمتعلقة بأدوارهم الإشرافية نحو الإدارة المدرسية وكما حددتها أداة الدراسة. علماً بأنه لا يوجد مشرف تربوي متخصص في الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومدرّات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٥٨) معلماً ومديرة. بعد توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة، تم الحصول على (٩٨) استجابة بنسبة (٦٢٪) من كامل أفراد الدراسة، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لتقديرات الموهل العلمي، والخبرة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للموهل.

المهنة	للمدرّات	للمدرّات	النسبة المئوية
الموهل العلمي	بكالوريوس	٦٤	٦٥,٣٪
	معلم عالي	١٢	١٢,٢٪
	دراسات عليا	٢٢	٢٢,٥٪
	المجموع	٩٨	١٠٠٪
الخبرة	من ١ - ٥ سنوات	٣٢	٣٢,٧٪
	من ٦ - ١٠ سنوات	٣٢	٣٢,٧٪
	١١ سنة فأكثر	٣٤	٣٤,٦٪
	المجموع	٩٨	١٠٠٪

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة معتمداً على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة. تناولت الاستبانة مدرّكات مديري ومدرّات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. وكان عدد فقراتها (٤٠) فقرة، وتكوّنت من خمسة مجالات هي: (التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والاتصالات الإدارية، والتقييم والمتابعة). ويبين الجدول رقم (٢) مجالات الاستبانة وعدد فقراتها وأرقام الفقرات وصورتها النهائية. وبعد الاستئناس بآراء بعض المحكمين تم اعتبار الأوساط الحسنية المحصلة كموثبات لمقارنة درجات التقدير على الشكل التالي: فقد اعتبر المتوسط الحسني الأكبر من (٣,٥) درجة تقدير عالية، والمتوسط الحسني أكبر أو يساوي (٣)، وأقل من (٣,٥) درجة تقدير متوسطة، وأقل من (٣) درجات تقدير ضعيفة.

معاملات الانساق الداخلي لأداة الدراسة، إذ تراوحت بين (٠.٨٩ - ٠.٩٦).

الجدول رقم (٣). معامل الانساق الداخلي (كروناخ ألفا) لأداة الدراسة.

الأداة	الهدف	عدد الفقرات	الانساق الداخلي للمعدل	الانساق الداخلي للأداة
مدركات	-	٤٠	-	٠.٩٦
مفرد	الأول	٥	٠.٩٢	-
ومفردات	ثاني	٩	٠.٩٢	-
للمفردات	ثالث	٨	٠.٩١	-
أداة للمفردات	الرابع	٩	٠.٩٤	-
فقرات	خامس	٩	٠.٨٩	-

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم استرجاع الاستبيانات من مجتمع الدراسة والبالغ عددها ٩٨ استبياناً والتي شكلت عينة الدراسة تم توزيع البيانات ثم معالجتها بواسطة برنامج (spss)، إذ استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك لمقارنة استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لتفريغهم للمؤهل العلمي والخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقدير أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر معلمي ومدرسات المدارس؟

الجدول رقم (٤). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها بصورها النهائية.

الهدف	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
المصطلح	٥	١ - ٥
التقديم	٩	٦ - ١٤
القيادة	٨	١٥ - ٢٢
الاستراتيجيات الإدارية	٩	٢٣ - ٣١
التقديم ونتائجها	٩	٣٢ - ٤٠

وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفقاً لاسلم ليكرت القياسي لقياس درجة فاعلية السلوك المقاس (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، لا يمارس الفعالية) ومثلت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على ثلاثة محكمين من كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وخمسة مشرفين تربويين، وخمسة معلمي مدارس في محافظة جرش، حيث طلب منهم إهداء رأيهم حول فقرات أداة الدراسة من حيث مدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي تدرج تحته، ووضوح الفقرة وسلامة ودقة الصياغة اللغوية وبإمكانية إضافة أو حذف أية فقرة، حيث تم الأخذ بأهم ملاحظات المحكمين من حيث الحذف والتعديل والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى شكلها النهائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الانساق الداخلي باستخدام معامل كروناخ ألفا للأداة ككل ولجالاتها الخمسة، وبين الجدول رقم (٣)

١/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الأداة:

لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة نحو واقع أداء المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية التربوية المتمثلة بمجالات أداة الدراسة ، قام الباحث باستفهام

بين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وترتيب الفقرات بحسب قوتها بين باقي الفقرات.

الجدول رقم (٤). ترتيب فقرات الاستبانة حسب القوة.

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة بحسب القوة (ترتيب)	المستوى
٥	يشارك المشرف الفلسفة التربوية التربوية	٤,٣٦	١,٠٣	١	عالي
٧	يتابع المشرف مجالات التربية في المدرسة	٣,٩٠	١,١٨	٢	عالي
١١	يتم للمدرسة بتقديرات التربوية للمدرسة	٣,٨٥	١,٢٣	٣	عالي
٣٠	تصفى بطرق البساطة من الممارسات القديمة والمختلفة	٣,٨٢	١,١٦	٤	عالي
٣٩	يشارك المشرف فيما لا يتوافق مع أدوارهم التربوية	٣,٧٧	١,٢٣	٥	عالي
٣٤	يتابع المشرف تنفيذ الخطط الدراسية بشكل موضوعي	٣,٧٣	١,٢١	٦	عالي
٣٥	يحدد المشرف مستوى موضوعية في تقديم إدارة للمدرسة	٣,٦٦	١,٢٠	٧	عالي
٦	يشارك المشرف في اجتماعات المجلس بالمدرسة	٣,٦٥	١,١٦	٨	عالي
٣٧	يتابع للمدرسة الأنشطة الدراسية المختلفة	٣,٥٨	١,٢٣	٩	عالي
٣٨	يتابع للمدرسة استراتيجيات التعلم للمدرسة للخطوة	٣,٥٧	١,٢٣	١٠	عالي
٢٩	يصفى للمدرسة إلى آراء الآخرين وممارساتهم	٣,٥٦	١,١٦	١١	عالي
٣٣	يصفى للمدرسة أهمية الكفاءة المهنية للمدرسة	٣,٥٠	١,٢٣	١٢	عالي
٣٢	يتابع للمدرسة كفاءة البرامج الدراسية في المدرسة	٣,٤٧	١,٢١	١٣	متوسط
٦٠	يشارك المشرف في حل المشكلات المعقدة في المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١٤	متوسط
٢١	يشارك المشرف في مهام قيادة بمدرسة في مبادرات إدارة للمدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١٥	متوسط
٩	يصفى للمدرسة في وضع خطة مقرر للمدرسة	٣,٤٤	١,٢٣	١٦	متوسط
٢	يحدد المشرف خطة مدير للمدرسة استناد إلى توجهات الوزارة	٣,٢٨	١,٢١	١٧	متوسط
٤	يحدد المشرف فقرات حالة في كفاءة تنفيذ الخطط وفق الأسس والأساليب التربوية	٣,٢٧	١,٢٠	١٨	متوسط
١٣	يصفى للمدرسة في تشكيل لجان الإشراف والتدريس	٣,٢٥	١,٢١	١٩	متوسط
١٦	يشارك المشرف في المدرسة في المدرسة في المدرسة	٣,٢٤	١,٢٣	٢٠	متوسط
٣٦	يشارك المشرف في المدرسة في المدرسة في المدرسة	٣,٢١	١,٢٦	٢١	متوسط
٢٤	يشارك المشرف في المدرسة في المدرسة في المدرسة	٣,٢٩	١,٣٠	٢٢	متوسط
٢٥	يشارك المشرف في المدرسة في المدرسة في المدرسة	٣,٢٨	١,٢٣	٢٣	متوسط

تابع الجدول رقم (٤).

رقم الفقرة	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة نسبة القوة (الترتيب)	الحجم
٢٧	يطلب للمعلم وسائل اتصال مناسب وحاسبات للتعريف.	٣,٢٧	١,٣٧	٢٤	متوسط
١٩	يشجع للمعلم مبدأ المشاركة في صناعة القرارات	٣,٢٥	١,٢٥	٢٥	متوسط
٥	يطلب للمعلم مخرجات لعمل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٢٥	١,٢٤	٢٦	متوسط
١٢	يتابع للمعلم تنفيذ البرامج الإسلامية بالمدرسة	٣,١٥	١,٢٠	٢٧	متوسط
١٧	يمكن للمعلم معور للمدرسة من عدم موره بشكل مرض	٣,١٧	١,٢٠	٢٨	متوسط
٣١	يجوز للمعلم من تزويد كل من يدي أية احتياجات أو احتياجات بالخدمة الدراسية	٣,١٧	١,٢٥	٢٩	متوسط
٢٨	يتميز الرسالة التي يستعملها المعلم بالوضوح الفهم	٣,١٦	١,١٩	٣٠	متوسط
١٠	يطلب للمعلم بطرق الرد على الملاحظات والرسائل للمدرسة	٣,١٥	١,١٨	٣١	متوسط
٩	يركز للمعلم على تحديث البيانات والمعلومات للمدرسة	٣,١٣	١,٢٣	٣٢	متوسط
٣	يوجهي للمعلم نحو تحقيق مبدأ الأولويات في التخطيط بجانب والإحتياجات البشرية	٣,١١	١,٣٥	٣٣	متوسط
١٨	يوسع للمعلم البيانات والمعلومات عن المشكلات للمدرسة	٣,٠٦	١,٢٣	٣٤	متوسط
١٤	يساعد للمعلم في تقديم برامج الفهرات بين معلمي للمدرسة	٣,٠٤	١,٢٧	٣٥	متوسط
٤٠	يعتبر للمعلم مع معور للمدرسة في تطوير خبرات وآليات لإعداد الاجتماعات	٣,٠٢	١,٢٩	٣٦	متوسط
٢٦	يستخدم للمعلم وسيلة اتصال مناسب وفكرات وحجم الأطراف للتصديق من الاتصال	٢,٩١	١,١٨	٣٧	ضعيف
١٥	يشجع للمعلم العمل بروح الفريق في المدرسة	٢,٨٩	١,٢٧	٣٨	ضعيف
٢٣	يشجع للمعلم على اتباع سياسة الباب المنفوح في المدرسة	٢,٨١	١,٣٥	٣٩	ضعيف
٢٢	يتمتع للمعلم بمجال إنساني مساعد على تحقيق وأهدافه القرطبية ورضا مساهمين في للمدرسة	٢,٧٥	١,٣٢	٤٠	ضعيف

تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٣١ - ٣,٥٠).
 إذ جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها (يترك المعلم
 الفلسفة التربوية الوطنية) في المرتبة الأولى وبمتوسط
 حسابي مقداره (٤,٣١) تلتها الفقرة رقم (٧) ونصها
 (يتابع المعلم السجلات الرسمية في المدرسة) وبلغ
 متوسطها الحسابي (٣,٩٠). وجاءت الفقرة رقم
 (٣٢) ونصها (يمضي المعلم الأهمية الكافية
 لعمليات التقويم المختلفة) أدنى فقرات المستوى

يظهر الجدول السابق اختلافات واضحة بين
 تقديرات مديري ومدرسات المدارس لواقع أداء
 المشرفين التربويين في ضوء أدوارهم الإشرافية
 التربوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. إذ بلغ
 عدد الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة
 وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٥)
 وهي ذات الأرقام وبالترتيب (٥)، ٧، ١١، ٣٠،
 ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٢٩، ٣٢، وقد

العالي وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٠).
 أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة والتي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من أو يساوي (٣) أو أقل من (٣,٥) درجة تقدير متوسطة وكان عددها (٢٤) فقرة، وتواوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧ - ٢,٠٠)، ونالت الفقرة رقم (٣٣) ونصها (يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة) أعلى الفقرات في درجة التقدير المتوسط وبمقدار (٣,٤٧)، وتلتها الفقرات رقم (٣٧) ونصها (يشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) ورقم (٣٨) ونصها (يمتلك المشرف خصائص قيادية تجعله مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، أما الفقرة رقم (٣٦) ونصها (يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأصاليب لإعداد الاختبارات التحصيلية) فقد نالت أدنى تقدير ضمن المستوى المتوسط وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٢).
 أما الفقرات التي نالت درجات تقدير دون

الوسط، وأقل من (٣) وبدرجة تقدير ضعيفة فقد كان عددها (٤) وتواوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٩١ - ٢,٧٥)، إذ نالت الفقرة رقم (٤٠) ونصها (يستخدم المشرف وسيلة اتصال تناسب والدرات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال) أعلى تقدير ضمن المستوى الضعيف وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١)، أما الفقرة رقم (٢٣) والتي نصها (يتمتع المشرف بمخاض إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضاء العاملين في المدرسة) فقد نالت أدنى تقدير ضمن هذا المستوى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٥).

ب/ النتائج المتعلقة بتقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الدراسة:

١/ مجال التخطيط: يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التخطيط وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٥). ترتيب فقرات مجال التخطيط حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥	يشارك المشرف الفلسفة التربوية الروحية	٤,٢١	١,٠٢	١	عالي
٦	يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة.	٣,٤٤	١,٢٣	٢	متوسط
٧	يرجعه المشرف خطة مدير المدرسة استعداداً إلى توجيهات الوزارة	٣,٢٨	١,٢١	٣	متوسط
٨	يجمع للمدرسة بدارات عقلية في كيفية إعداد خطة وفق الأسس والأصاليب التربوية العقلية	٣,٢٧	١,٢٠	٤	متوسط
٩	يرجعي للمدرسة غير تطبيق مبدأ الأولويات في التخطيط بما يتناسب والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة	٣,١١	١,٣٥	٥	متوسط

المستوى المتوسط القوة ومتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، أما الفقرة رقم (٣) ونصها (يوجهني المشرف نحو تطبيق مبدأ الأوليات في التخطيط بما يتناسب والإمكانات البشرية والمادية المتاحة) فقد نالت أدنى تقدير ضمن فقرات هذا المجال ومتوسط حسابي بلغ (٣,١١).

٢/ مجال التنظيم: يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال التنظيم وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال وعددها (٥) أنها جاءت بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٣١ - ٣,١١). فقد نالت الفقرة رقم (٥) ونصها (يذكر المشرف الفلسفة التربوية الوطنية) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي ومتوسط حسابي مقداره (٤,٣١)، أما باقي فقرات هذا المجال فقد جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة، فقد حصلت الفقرة رقم (١) ونصها (يسهم المشرف في وضع خطة مدير المدرسة) ضمن هذا المجال على أعلى التفصيرات تقديراً ضمن

الجدول رقم (٦). ترتيب فقرات مجال التنظيم حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المسوى
٧	تابع المشرف المسجلات الرسمية في المدرسة	٣,٩٠	١,١٨	١	عالي
١١	يتم للمشرف بالتشريعات التربوية فمسلو ما	٣,٨٥	١,٢٣	٢	عالي
٩	يشترك المشرف في اجتماعات المجلس بالمدرسة	٣,٦٥	١,١٦	٣	عالي
١٣	يساهم المشرف في تشكيل لجان الإشراف والتربية	٣,٣٥	١,٢٩	٤	متوسط
٨	يقدم للمشرف مقترحات لفصل الفعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٢٠	١,٢٤	٥	متوسط
١٢	تابع المشرف متابعة البرامج العلاجية بالمدرسة	٣,١٨	١,٢٠	٦	متوسط
١٠	يتم للمشرف بطرائق الرد على المذكرات والرسائل للمدرسة	٣,١٥	١,١٨	٧	متوسط
٩	يؤكد للمشرف على تنفيذ القواعد والقرارات للمدرسة	٣,١٣	١,٢٣	٨	متوسط
١٤	يساعد المشرف في تنظيم برامج إعداد الزيارات بين معلمي المدارس	٣,٠٤	١,٢٧	٩	متوسط

فقد نالت الفقرة رقم (٧) والتي نصها (يتابع المشرف المسجلات الرسمية في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال ومتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، أما الفقرة رقم (١١) والتي نصها (يتم المشرف بالتشريعات التربوية المعمول بها) فقد جاءت في المرتبة الثانية ضمن المستوى العالي في هذا المجال

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال على أن (٣) فقرات جاءت ضمن المستوى العالي القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٠ - ٣,٦٥) وبقيت فقرات هذا المجال وعددها (٦) ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣٥ - ٣,٠٤).

والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي) ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال ومتوسط حسابي (٣,٢٠)، أما الفقرة رقم (١٤) والتي نصت (بمساعد المشرف في تنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال ومتوسط حسابي (٣,٠٤).

٣/ مجال القيادة: يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال القيادة وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

ومتوسط حسابي (٣,٨٥)، أما الفقرة رقم (٦) والتي نصت (بشارك المشرف في اجتماعات المجالس المدرسية) فقد جاءت في المرتبة الثالثة ضمن المستوى العالي في هذا المجال ومتوسط حسابي (٣,٦٥).

أما باقي الفقرات والتي جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة، فقد نالت الفقرة رقم (١٣) والتي نصها (بمساهم المشرف في تشكيل البيئات الإدارية والتدريبية) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال ومتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥)، تلتها الفقرة رقم (٨) والتي نصها (بمقدم المشرف مقترحات تضميل

الجدول رقم (٧). ترتيب فقرات مجال القيادة حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المعنى
٢٠	بشارك للمشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	١	متوسط
٢١	يحتك للمشرف بمساعي قيادة بصفة مؤثرة في سلوكيات إدارة المدرسة	٣,٤٥	١,٢٣	٢	متوسط
١٦	يجمع للمشرف العاملين في المدرسة لفئة خاصة كأولادهم	٣,٣٤	١,٢٣	٣	متوسط
١٩	يضع للمشرف مبدأ للمدرسة في صناعة القرارات	٣,٢٥	١,٢٥	٤	متوسط
١٧	يمكن المشرف مدير المدرسة من أداء دوره بشكل مرض	٣,١٧	١,٢٠	٥	متوسط
١٨	يجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات للمدرسة	٣,٠٦	١,٢٢	٦	متوسط
١٥	يضع للمشرف فصل يروج للقيم في المدرسة	٢,٨٩	١,٢٧	٧	ضعيف
٢٢	يجمع للمشرف اتصال إنسانية يساعد على تحقيق وحيته القرطانية ورحمة العاملين في المدرسة	٢,٧٥	١,٢٢	٨	ضعيف

فقد نالت الفقرة رقم (٢٠) ونصها (بشارك المشرف في حل مشكلات العاملين في المدرسة) أعلى تقدير ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال ومتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، أما الفقرة رقم (١٨) والتي نصها (بجمع المشرف البيانات والمعلومات عن المشكلات المدرسية) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة

دلت تقديرات أفراد الدراسة لفقرات هذا المجال على أن فقرات جاءت ضمن المستوى المتوسط القوة وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٥ - ٣,٠٦) وبقيت فقرات هذا المجال وعددها (٢) ضمن المستوى الضعيف القوة وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٨٩ - ٢,٧٥).

ضمن المستوى المتوسط في هذا المجال ومتوسط حسابي (٢,٧٥) فقد نالت أدنى تقدير وجاءت ضمن المستوى الضعيف.

٤/ مجال الاتصالات الإدارية: يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير أفراد الدراسة لمجال الاتصالات الإدارية وترتيب الفقرات حسب قوتها في المجال.

ويعتبر المستوى المتوسط في هذا المجال ومتوسط حسابي (٣,٠٩)، أما الفقرة رقم (١٥) والتي نصها (يشجع المشرف العمل بروح الفريق في المدرسة) ومتوسط حسابي (٢,٨٩) والفقرة رقم (٢٢) والتي نصها (يتمتع المشرف بمفاهيم إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة)

الجدول رقم (٨). ترتيب فقرات مجال الاتصالات الإدارية حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المسوى
٣٠	تصفى للمعلومات الصادرة من المشرف بالدفقة والحدائق	٣,٨٢	١,١٩	١	عالي
٢٩	يصفي المشرف إلى آراء الآخرين ومقر حلقم	٣,٥١	١,١٩	٢	عالي
٢٤	يوفر المشرف قنوات اتصال متنوعة مع الإدارة بالمدرسة	٣,٢٩	١,٣٠	٣	متوسط
٢٥	يجيب المشرف على كافة أسئلة واستفسارات العاملين في المدرسة	٣,٢٨	١,٢٣	٤	متوسط
٢٧	يطور المشرف وسائل المجال لتتناسب وحاجات المتدربين	٢,٢٧	١,٣٧	٥	متوسط
٣١	يحرص المشرف على ترويض كل من يلقى ثبات فخرمات أو لتتخلت بالثقلية الرامضة بشكل مستمر	٣,١٧	١,٢٥	٦	متوسط
٢٨	يتميز الفرسلة التي يستعملها المشرف بالوضوح الفلم	٣,١٦	١,١٩	٧	متوسط
٢٦	يستعمل المشرف وسيلة اتصال تتناسب وقدرات وقوم الأطراف للمصروعة من الاتصال	٢,٩١	١,١٨	٨	ضعيف
٢٣	يوضح المشرف على فراج سياسة الباب للفروح في المدرسة	٢,٨١	١,٣٥	٩	ضعيف

حسابي (٢,٨٢)، في حين نالت الفقرة رقم (٢٣) ونصها (يشجع المشرف على اتباع سياسة الباب المفتوح في المدرسة) أدنى درجة تقدير ومتوسط حسابي مقداره (٢,٨١)، وهي درجة تقدير ضعيفة، أما بقية فقرات المجال فهجأت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٨٢) - (٢,٨١).

يستدل من الجدول رقم (٨) على وجود فترتين حالتي القوة ضمن هذا المجال، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٩، ٣٠)، ووجود (٥ فقرات) متوسطة القوة، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٨، ٣١، ٢٧، ٢٥، ٢٤) ووجود فترتين ضعيفتي القوة وهي ذوات الأرقام (٢٣، ٢٦).

فقد حصلت الفقرة رقم (٣٠) ونصها (تصفى للمعلومات الصادرة من المشرف بالدفقة والحدائق) على أعلى درجة تقدير ضمن هذا المجال ومتوسط

٥/ مجال القويم والمتابعة: يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات
تقدير أئراء الدراسة لمجال التقويم والمتابعة وترتيب
الفقرات حسب قوتها في المجال.

الجدول رقم (٩). ترتيب فقرات مجال القويم والمتابعة حسب قوة الفقرات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	النسبة المئوية
٣٩	يملك المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات القويم الحديثة	٣,٧٧	١,٢٣	١	حالي
٣٥	يتابع المشرف تنفيذ الخطة للمدرسة بشكل موضوعي	٣,٧٤	١,٢١	٢	حالي
٣٥	يحدد المشرف معايير موضوعية في تقييم إدارة المدرسة	٣,٦٩	١,٢٠	٣	حالي
٣٧	يتابع المشرف الأنشطة للمدرسة المتعلّقة	٣,٥٨	١,٢٣	٤	حالي
٣٨	يتابع المشرف إحصائيات المتدربين للمدرسة للمتابعة	٣,٥٧	١,٢٢	٥	حالي
٣٦	يعطي المشرف الأهمية الكافية لعمليات التقييم للمتابعة	٣,٥٠	١,٢٢	٦	حالي
٣٣	يتابع المشرف تنفيذ البرامج الإصلاحية في المدرسة	٣,٤٧	١,٢١	٧	متوسط
٣٦	يتابع المشرف مدير المدرسة يتابع قوائم قوائم	٣,٣١	١,٢٦	٨	متوسط
٤٠	يصور المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الإحصائيات التعليمية	٣,٠٢	١,٢٩	٩	متوسط

أدنى درجة تقدير، فقد نالتها الفقرة رقم (٤٠) ونصها
(يتعاون المشرف مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات
وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية) وبمتوسط
حسابي مقداره (٣,٠٢)، وهي درجة تقدير متوسطة
حسب معيار الدراسة

ج/ النتائج المتعلقة بتقدير أئراء الدراسة
الكلية لمجالات الدراسة الخمسة:

يبين الجدول رقم (١٠) درجات تقدير أفراد
الدراسة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة مرتبة
حسب القوة، ودرجة التقدير الكلية لأداء الدراسة
ككل.

يوضح الجدول رقم (٩) تقديرات أفراد الدراسة
لفقرات هذا المجال والتي تملك على وجود (٦) فقرات
ضمن المستوى العالي القوة وتراوح متوسطاتها
الحسابية ما بين (٣,٧٧ - ٣,٥٠) وبقية فقرات هذا المجال
وعندها (٣) ضمن المستوى للمتوسط القوة وتراوح
متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧ - ٣,٠٢).

فقد نالت الفقرة رقم (٣٩) والتي نصها (يملك
المشرف فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة)
أعلى تقدير ضمن المستوى العالي في هذا المجال
وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧)، أما الفقرة رقم (٣٤)
والتي نصها (يتابع المشرف تنفيذ الخطة للمدرسة بشكل
موضوعي) فقد جاءت في الترتيب الثانية ضمن المستوى
العالي في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٧٣)، أما

الجدول رقم (١٠). ترتيب مجالات الدراسة وحسب القوة.

المجال	لتوسط الحسابي	التكرار التكراري	الترتبة	المستوى
المجال الأول: التخطيط	٣,٥٢	٦٧	١	عالي
المجال الخامس: العلوم والتربية	٣,٥٢	٦٩	٢	عالي
المجال الثامن: التنظيم	٣,٣٨	٧٨	٣	متوسط
المجال ثمانية: الاتصالات الإدارية	٣,٢٥	٨٢	٤	متوسط
المجال الثالث: القيادة	٣,١٧	٩١	٥	متوسط
أداة الدراسة ككل	٣,٣٧	٥٧		متوسط

الأداة ككل لجهات بمستوى متوسط وفق المعيار المعتمد لهذه الدراسة، إذ بلغ لتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٣,٣٧).

لتانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدركات مديري ومليكات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تمزى إلى متغيري (لتؤهل العلمي، الخبرة).

للإجابة عن هذا السؤال قد تم حساب التكرارات، والتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

يظهر الجدول رقم (١٠) تقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات الاستبانة، فقد نال مجال التخطيط المرتبة الأولى وبمستوى عالي، تلاه مباشرة وبفارق بسيط جداً بنفس الترتيب والمستوى مجال التنظيم والتابعة ومتوسط حسابي بلغ لكلا المجالين (٣,٥٢)، أما بقية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط، فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة ومتوسط حسابي (٣,٣٨)، تلاه مجال الاتصالات الإدارية ومتوسط حسابي مقدره (٣,٢٥)، وأخيراً مجال القيادة ومتوسط حسابي (٣,١٧).

أما التقديرات الإجمالية لأفراد الدراسة على

الجدول رقم (١١). التكرارات والتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي لمدركات مديري ومليكات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تمزى إلى متغيري (لتؤهل العلمي، الخبرة).

المتغير	لتوسطات الحسابية	تكرار ف	مستوى الدلالة
لتؤهل العلمي	٣,٥٤	١,١٠	٠,٣٤
	٣,٤٠		
	٣,٢٦		
الخبرة	٣,٢٢	٠,٦٣	٠,٤٠
	٣,٣٩		
	٣,٢٢		

من حيث المتابعة والتقييم المستمر لأداءات وأنشطة المدرسة والإلمام بالتشريعات التربوية. وهنا يرى الباحث أن المشرف التربوي يعتبر هذه الأدوات مصادر قوة له ويستمد سلطته من خلالها، وهذا قد يكون على حساب الاهتمام بالجوانب الإنسانية والتطوير المهني للأفراد وهذا فهم خاطئ للدور الإشرافي الذي يجب أن يضطلع به المشرف التربوي. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من التجادات (١٩٩١)، ودراسة صالح (١٩٩٣)، وداسة السراييم (١٩٩١)، من حيث الاهتمام بالتقويم وباستخدام أدوات التقويم الحديثة ومتابعة الخطط.

أما الفقرة التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث القوة في هذا المستوى فكانت الفقرة رقم (٥) والتي تتعلق بإدراك المشرف التربوي للفلسفة التربوية الوطنية، فربما يكون ذلك نتيجة منطقية لما يطمح له النظام التربوي وللجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم، من خلال التوجيهات والتجديدات وخطط التطوير والبرامج التدريبية والتوعوية المتتالية لأفراد المؤسسة التعليمية والتي يشارك فيها المشرف التربوي كعنصر أساسي.

أما الفقرات التي جاءت بمستوى متوسط القوة فكان عددها (٢٤) فقرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٧ - ٣,٠٧)، والتي تتعلق بمشاركة المشرف في حل المشكلات ومتابعة تنفيذ البرامج الإصلاحية والإجابة عن كافة أسئلة

بين الجداول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمدركات مدربي ومدرسات المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تمزى إلى متفري (المؤهل العلمي، الخبرة).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج تقديرات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة:

نتخلص من نتائج الدراسة أن الفقرات التي جاءت بمستوى عال (١٢) فقرة وهي التي اعتبر المتوسط الحسابي لها أكبر من (٣,٥)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤,٣١ - ٣,٥٠) وهذا يعني أن المشرف يتابع السجلات الرسمية في المدرسة. ويلم بالتشريعات التربوية المعمول بها، وتتصف المعلومات الصادرة منه بالدقة والحداثة. كذلك يمتلك فهما لاستراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة وقابع تنفيذ الخطة المدرسية بشكل موضوعي، ويعتمد معايير موضوعية في تقويم إدارة المدرسة، كما أنه يشارك في اجتماعات المجالس للمدرسية ويتابع الأنشطة واجتماعات المجالس للمدرسية المختلفة، ويهني إلى آراء الآخرين ومقترحاتهم، ويعطي الأهمية الكافية لعمليات التقويم المختلفة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن مرد ذلك قد يكون إلى أن اهتمامات المشرف التربوي تنصب على أساسيات العمل الإشرافي كما يراها هو

لممارسة أدولومهم، وتوفير وتطوير قنوات اتصال مفتوحة ووسائل اتصال تتسم بالوضوح وتناسب وحاجاتهم، وتشجيعه مبدأ المشاركة في صناعة القرارات، كما أشارت لها تقديرات أفراد الدراسة، فقد جاءت بمرتبة خير مرضية، ومرد ذلك ربما يعود إلى ضعف الأداءات الإشرافية وعدم متابعة بعض المشرفين للمستجدات التربوية فيما يتعلق بالمفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية من مثل الثقة والتمكين والشفافية الإدارية. كذلك قد يعود مرد ذلك إلى الفجوة ما بين النظرية والتطبيق في مجال الإشراف التربوي وبين التوقعات والممارسات الميدانية أو بين توقعات الدور وأداء الدور في التعليم الأكاديمي الجامعي والتطبيق الميداني في المراكز التعليمية.

كذلك يتضح من نتائج الدراسة وجود (٤) فقرات ضعيفة القوة بحسب مقياس الدراسة تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢.٩١ - ٢.٧٥)، تناولت استخدام المشرف وسيلة اتصال تناسب وقلوات وفهم الأطراف المقصودة من الاتصال، وتشجيع العمل بروح الفريق في المدرسة، واتباع سياسة الباب المفتوح، والتمتع بخصال إنسانية تساعده على تحقيق واجباته الوظيفية ورضا العاملين في المدرسة، وربما مرد ذلك إلى ضعف الكفايات الإشرافية المهنية وعدم وضوح الدور الحديث لدى بعض المشرفين العربيين والذي قد يكون سببه قلة الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين وخصوصاً الجليلي الصين في هذا المجال، كذلك قد

واستفسارات العاملين ومتابعة تنفيذ البرامج العلاجية في المدرسة، والإسهام في توجيه ووضع خطة مدير المدرسة وتشكيل الهيئات الإدارية والتربوية، وتقديم مقترحات لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتنظيم برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس، والتعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب لإعداد الاختبارات التحصيلية، وربما يرجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص للمشرف التربوي وكثرة أعبائه ومهامه التي تحول دون متابعته لثل هذه الأمور وقناعاته يارتباطه أكثر بالعلم والزيارات الصفية في مجال تخصصه العلمي من الاهتمام بالشؤون الإدارية المدرسية، وهذا ما أكدته دراسة الزعبي (١٩٩٠) والتي أشارت إلى أنه نتيجة دمج الإشراف الإداري والفني، أشرك المشرف بالأعمال الإدارية، وهذا يعطينا مؤشراً إلى أهمية الحاجة إلى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية. كذلك قد يمزى ذلك إلى قناعات وتوقعات المشرف التربوي المالية لأداءات وكفايات مدير المدرسة حيال القيام بثل هذه المهام، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة كل من الهزايمة (١٩٩١)، والنجاحات (١٩٩١)، والبيجاوي (١٩٩٣)، والقنيم (١٩٩٥)، وخالفتهما دراسة الدرايع (١٩٩١) من حيث تفعيل العلاقات مع المجتمع المحلي.

أما الفقرات التي تناولت الخصائص القيادية التي تجعل المشرف مؤثراً في سلوكيات إدارة المدرسة، من خلال منحه العاملين في المدرسة الثقة والتمكين

يكون مرد ذلك الضغوط المختلفة وكثرة الأعباء التي يواجهها المشرف من مثل عدم توفر وسائل اتصال ومواصلات تساعد المشرف على التواصل بشكل مرضي مع الميدان، وهذا يتفق مع الدراسات التي أكدت وجود فجوة وممارسات خاطئة فيما يتعلق بالاهتمام بالجانب الإنساني وقمع باب الحوار والاستماع والتصرف لحاجات واقتراحات المعلمين والمديرين، ومنها دراسات هيدن (1981)، والمساد (1983)، والسعودي (1985)، والقصود (2003)، والقرشي (2004)، والحميد (2006).

مناقشة نتائج مذكرات أفراد الدراسة لكل مجال من مجالات أداة الدراسة:

فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجالات الدراسة، فقد حصل مجال التخطيط على المرتبة الأولى ومستوى عال، تلاء مباشرة ونفس الرتبة والمستوى عال التقويم والنتيجة ومتوسط حسابي بلغ لكلا المجالين (3.52)، أما بقية المجالات فقد جاءت بمستوى متوسط، فحصل مجال التنظيم على المرتبة الثالثة ومتوسط حسابي (3.38)، تلاء مجال الاتصالات الإدارية ومتوسط حسابي مقداره (3.45)، وأخيراً مجال القيادة ومتوسط حسابي (3.17).

وفيما يتعلق بمجالي التخطيط، والمتابعة والتقويم واللذين حظيا بالمرتبة العالية، وتضمنتا إدراك المشرف للفلسفة التربوية الوطنية، وقدراته ومساهماته في إعداد خطة ملير للمدرسة وفق الأسس والأساليب

الحديثة، كذلك تلك ومتاهات المشرف الحديثة لعمليات وأدوات التقويم والبرامج الإصلاحية والأنشطة والخطط واللجان والمجالس المدرسية المختلفة ضمن معايير موضوعية، فربما يعود سبب ذلك إلى اعتقاد المشرف أن هذه الممارسات هي من صميم عمله، وإنها ضمن حيز تقديم المساعدة المباشرة والأهم لمدير المدرسة والمعلم، وأكثر المجالات أهمية على صعيد العمل التربوي، وهذا يتفق وبشكل جزئي مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على أهمية التخطيط والمتابعة والتقويم، ومنها دراسة الرايع (1991)، ودراسة التجادات (1991)، ودراسة بيش (1990)، ودراسة ويبير (1993)، ودراسة ويتكن (2005)، في الوقت نفسه ومحدود علم الباحث خالفت هذه الدراسة بنتائجها وفيما يتعلق بهلذين المجالين الكثير من الدراسات من مثل دراسة الديراني (1997) والتي أكدت أن المشرفين لا يطبقون المهام الإشرافية المتعلقة بمجالي التخطيط والتقويم، وقد يكون مرد ذلك إلى صغر مجتمع الدراسة الحالية نتيجة صغر المحافظة واعتبار هذه المحافظة من المحافظات الريفية التي تطبق عليها البرامج والدورات والأنشطة التربوية المختلفة قبل تعميمها على باقي المحافظات، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي ناقشت الجانب الإشرافي المتعلق بالأنشطة وممارسات وواجبات الإدارة المدرسية بسبب عدم وجود مسمى مشرف متخصص في الإدارة المدرسية.

التأثيرات المتعلقة بالمرء كل من المؤهل العلمي والخبرة:
 بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتفكيرات مديري ومعلمي المدارس نحو أداء المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة جرش تعزى إلى متغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، وهذا برأي الباحث يعود سببه إلى أن أفراد الدراسة يتمتعون بدرجات متقاربة من الخبرة والكفاءة والمؤهلات العلمية والأكاديمية وجميعهم يعمل ضمن منظومة اجتماعية واحدة يتأثر ويؤثر بها، كذلك يرى الباحث أن مرد ذلك قد يكون إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم المستمر بتأهيل وتدريب المشرفين جميعهم على حد سواء بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي مما يسهم في إكسابهم المهارات والأساليب الضرورية ويقدر غير متفاوت. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بطاح (١٩٩١)، ودراسة الجبار (١٩٨٩)، ودراسة بيش (Beach, 1999).

الوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
 - إجراء مزيد من الدراسات التقييمية حول دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس وفي مجتمعات دراسية أكبر.
 - توفير مشرفين تربويين متخصصين في الإدارة المدرسية.

أما بقية مجالات الدراسة وهي: القيادة، والاتصالات الإدارية، والتنظيم، فقد جاءت جميعها بمرتبة متوسطة القوة ومقاربة نوعاً ما، وربما مرد ذلك إلى أن سقف التوقعات العالي والمؤمل من المشرفين لم يكن بمستوى طموح أفراد الدراسة، مما يثبت أن هناك فجوة ما بين النظرية والتطبيق، كذلك قد يكون وجود وتداخل عدة متغيرات أثرت وبشكل غير مرضي على أداءات هذه الفئة من مثل تداخل أعمال المشرف التربوي، وعدم وضوح الدور لدى بعض المشرفين، وقلة المواصلات، وعدم توفر الوقت الكافي، وكثرة المدارس التي يشرف عليها، وعدم تجانس الكثير من المشرفين التربويين للاحتكاك ببرامج التطوير المهني، وتتفق هذه النتائج إلى درجة ما مع بعض الدراسات من مثل دراسة عبيدات (١٩٨١)، ودراسة السباد (١٩٨٣)، ودراسة ملحهم (١٩٨٤)، ودراسة السعود (١٩٨٥)، ودراسة السزعي (١٩٩٠)، ودراسة التجادات (١٩٩١)، ودراسة المطرفي (١٩٩٥)، ودراسة الباطين (١٩٩٩)، ودراسة ديراني (Dirani, 1997)، ودراسة الحماد (٢٠٠٠)، ودراسة القمود (٢٠٠٣)، ودراسة ويتكن (Witkin, 2005).
 وفيما يتعلق بالتفكير الإجمالي للدراسات السابقة للدراسة نحو أداء المشرفين التربويين ككل:
 فقد جاء ضمن المستوى المتوسط، وهذا يتفق مع دراسة التجادات (١٩٩١)، ودراسة خنيم (١٩٩٥).

- التركيز على جانب العلاقات الإنسانية،
والتطوير المهني، والتواصل في إعداد وتدريب وتوجيه
المشرفين التربويين.
- إشراك المشرفين والمديرين في الإشراف
وإعداد لفعاليات المدرسة المختلفة.
- أن يشارك المشرف التربوي مدير المدرسة في
صنع القرارات داخل المدرسة والمتعلقة بالجوانب
الإدارية والفنية.

المراجع

- أولاً: المراجع العربية:
- الأفندي، محمد. الإشراف التربوي. ط ٢. القاهرة:
عالم الكتب، ١٤٠١هـ.
- إبراهيم فيفر وجين دلاب. الإشراف التربوي على
المعلمين دليل لتحسين التدريس. ترجمة:
د. محمد ديراني. ط ٣. الأردن: منشورات
الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.
- الباطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. مشكلات لمشرف
التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم
العامة. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية
السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة
الملك سعود، الرياض، (١٤٢٠هـ).
- بطاح، أحمد. علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة
كمشرف تربوي مقيم. مؤتم للبحوث
والدراسات، جامعة مؤتة، المجلد ٦، العدد
- (٢)، (١٩٩١م)، ص ٢٨١ — ٢٩٨.
- الحارثي، عبدالله زده محمد. فاعلية المشرف التربوي في
تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة
التوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف
التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية
التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،
١٤١٣هـ.
- الحمد، إبراهيم سعد. موقوفات فاعلية الإشراف
التربوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير
منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، ١٤٢١هـ.
- الحمد، أحمد. فاعلية برنامج الإشراف التربوي في
التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٧هـ.
- الدرايع، شحادة. واقع الإشراف التربوي كما يراه
المشرفون التربويون العاملون والمعلمون في
الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم
الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن.
رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،
عمان، الأردن، ١٩٩١م.
- الزبيدي، سلمان هافوز. الإدارة الصفية الفعالة في
ضوء الإدارة المدرسية الحديثة. ط ١. ليبيا:
مطبع الثورة الليبية، طرابلس، ٢٠٠١م.

للبحوث والدراسات. المجلد ١٥، العدد (٧)،
جامعة مؤتة، الأردن، (٢٠٠٥م).

صهبات، طولان. تطوير برنامج الإشراف التربوي في
الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة
عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٨١م.

العبي، فهد محمد. دور التوجيه التربوي في تطوير
كفايات المعلمين الشرحية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة
الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية
التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،
١٤١٨هـ.

العوز، شعادة حمدان. واقع الإشراف التربوي من
وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد. رسالة
ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك.
إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

غني، أحمد علي. دور الموجهين التربويين للإدارة
المدرسية في تنمية المعلمين مهنيًا في مدارس
المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية
بالمصورة. جامعة المنصورة، كلية التربية، العدد
(٢٩)، (١٩٩٥)، ص ٥٦ - ٧٢.

القروشي، سالم خلف الله. «التوجيه التربوي في المملكة
العربية السعودية في ضوء بعض النماذج
الحديثة». رسالة الخليل العربي. مكتب التربية
العربي بالرياض، العدد ٤٩، (٢٠٠٤م)،
ص ١٣٩ - ١٧٨.

السوي، ميسون. موقوفات الإشراف التربوي
والانطلاقات السخية لتجاوزها كما يراها
مشرقي اللغة العربية ومعلموها لمرحلة التعليم
الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير
منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن،
١٩٩٠م.

السعود، راتب. موقوفات العمل الإشرافي في الأردن
كما يراها المشرفون التربويون. مجلد دراسات.
العدد (٤)، المجلد الحادي والعشرون (١)، عمادة
البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان
الأردن، (١٩٩٣م).

السعودي، موزل. تطوير برامج الإشراف التربوي في
دائرة التربية والتعليم محافظة عمان العاصمة.
رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،
عمان، الأردن، ١٩٨٥م.

صالح، صالح. العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية
للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية
المفضلة لدى معلمين مديرية عمان الكبرى
الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة
الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

طافش، محمود. الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة
المدرسية. ط١. عمان: دار الفرقان، ٢٠٠٤م.
الطراونة، أميليف، المنال، حنان، والطورة، هارون.
«تقويم دور مشرفي المرحلة من وجهة نظر
معلمات الصف في إقليم الجنوب». مؤتة

ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.

الهاجزة، أحمد تركسي، رضا المعلمين من الممارسات الإسرائيلية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩١م.

الهاجزة، عسور. واقع الممارسات الإسرائيلية لمشرقي اللغة الإنجليزية كما يراها المعلمون ومدرّاه المدارس والمشرقيون أنفسهم في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

وزارة التربية والتعليم. «المؤتمرات». رسالة المعلم التربوي. (١٩٨٧م)، ص ٦٥ - ٨٤.

وزارة التربية والتعليم. «توصيات مؤتمر الإشراف التربوي في العقبة». رسالة المعلم. المجلد ٨١، العدد (٣، ٤)، (١٩٧٥م).

وزارة التربية والتعليم. دليل المشرقي التربوي. ط١. الأردن: دار الشعب، عمان، ١٩٨٣م.

لأياً: المراجع الأجنبية:

Al - Jabber, Al hammed A. A Comparison of the current received and preferred Supervisory practice as reported by Iraqi Elementary teachers. Urban area of Bagdad city. Edu University of North Colorado. Abstract of selected Dissertation in Supervision. Pp322 (1989).

القعود، سارة إسماعيل. دور المشرقيات التربويات في تطوير أداء معلمات الصفوف المبكرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٤هـ.

المسار، محمود. الإدارة التعليمية - أصولها وتطبيقاتها. طبعة مزيّدة. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٦م.

المسار، محمود. تجليات في الإشراف التربوي. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠١م.

المسار، محمود. خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الإشراف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م.

المطري، عامر ناجي. الأنماط الإشرافية للممارسة في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المعلمين والمشرقيين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٩٥م.

ملهم، هادي. اتجاهات ملهوي ومعلمي المرحلة الثانوية نحو دور المشرقي التربوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن، ١٩٨٤م.

النهادات، عسود. دور المشرقي التربوي في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراها المعلمون في مدارس محافظة عمان الثانوية الحكومية. رسالة

- Kavanacht, David J., Spence2, Jill., Wilson3 Susan H. & Natasha Croth4.** Training And Work – Force Development Achieving effective supervision Drug and Alcohol Review 21, 247-252,(2002)
- Lash way, Larry.** Role of the school leader, A viable on line: www Eric – Cam , true , Library Com , Date 25 / 3 / (2004)
- Louis, V. Gerstner and others.** reinventing Education Entrepreneurship in Americans public schools Penguin group USA , (1994), PP 118 – 119.
- Mugnal, Vestavia.** Instructional supervision in Namibia. A study of high teachers and supervision perception. Eddo. Dissertation Abstract International. 56(7), 2547 – A(1995).
- Roger, Margaret, dale.** Tasks of elementary instructional lead teachers in selected school system in Georgia. Eddo. University of Georgia. (1988). 79 Pp. (49/09 A 2484.) Abstract of selected doctoral dissertation in supervision. (1988).. P274.
- Strachan, J.** Instructional supervision and teachers development. Eric 213139,(1981).
- Sullivan, G.**Efficacy the work of the instructional supervisor a functional analysis.PHD Dissertation Emory university, Dissertation Abstract International.41(7)3068 – A, (2001).
- Webber, Charles F. A .** profile of the school superintendence Issues and perceptions.Nov.21 – 25, (1993), p.42.
- Withlin, B R.** Needs assessment a project program and staff develop dissertation abstract international.17(11), 316 – 319(2005).
- Bacas, Aliyan.** an administration Guide for Evaluation programs and personal, (Boston F. deroche), (1981).
- Bench.** Teacher's attitudes toward staff development supervision and their relationship to grade levels, years of experience, and program for effective teaching. (PET) participation (South Carolina) DAI – A51/12, P3965,(1981).
- Diagrose, Lorraine.** Collaboration supervision as a Vehcle for teacher professional development (ERIC Document Reproduction survive. No ED, 34(4), PP2116,(1996).
- Dirani, M, ED** Perceptions of supervisors and teachers of the educational Supervisory practices in Jordan. Journal of Mansoura Faculty of education. (33), pp47,(1997).
- Elgar ten Gerald H.** Testing a new super visor process for improving instruction. Journal of curriculum and Supervision.vol.6.no.2,(1991) , (pp118 129).
- Good. C.V.** Dictionary of Education third Edition , New York, (1973).
- Jerich, kenith, F.** An analysis of staff development program in clinical supervision and the realities of K 12 Instructional setting.Evaluation its impact for special Group and the usefulness in the supervisory process. Eric document reproduction service, no, ED, (1990).
- Jensen, Edge Jerome.** Temperament and preference for supervision among Oklahoma state university.1989 141 pp. (50/12 – A.3809). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision.321, (1989).
- Kamais, Makiho.** A survey of teachers comparing clinical supervision with exiting supervisory practices and teacher evaluation in Japan. PH.D University of Oregon. Pp (4704 – An 1135). Abstract of selected doctoral dissertation in supervision , Pp288. (1986).

School Principals' Perception of Supervisors' Performance: Evidence from Public Schools in Jerash Governorate in Jordan

Ahmed F. Abu Karum

Assistant Professor, Department of Educational Administration,
College Education, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o. box: 2458, Postal Code: 11451

E-mail: abukarum@ksu.edu.sa

(Received 22/2/1431H, accepted for publication 14/7/1431H.)

Key words: Educational Supervision, School Principals, Planning, Organization, Leadership, Administrative Communication, Follow up and evaluation.

Abstract: This study identified the school principals' perception of supervisors' performance in Jerash Public schools. It also examined the extent to which perception could be attributed to the variables of experience and qualification. To do so, a questionnaire of 40 items was designed, covering the five important pertinent domains, viz., planning, organization, leadership, administrative communication, follow-up and evaluation. The sample consisted of 98 participants out of 158, the total population of the study. The instrument was checked for validity and reliability, and then administered to the subjects of the study. Cronbach Alpha was used to calculate this reliability, amounting to 0.96, deemed sufficient for the study purpose. Data analysis involved frequencies, means, standard deviations, and one-way analysis of variance (i.e. One-way Anova) for follow-up investigation. Findings rate planning, and follow-up and evaluation a high degree, and rank organization, leadership, and administrative communication, a moderate degree. Findings, moreover, point to a moderate degree for the whole instrument. Furthermore, it suggested no significant differences in the principals' evaluation of supervisors' performance related to experience and qualification. The study recommended running intensive training courses in school administrations for supervisors, and assigning school administration supervision to specialists in the fields of Educational Administration. It also recommended further research based on larger population.

الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة

السيد محمد أبو هاشم

أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨، الرمز ١١٤٥١

E-mail: Shashem@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١١/١٠/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٣/٩/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: الصدق البنائي، نموذج فلدر وسيلفرمان، أساليب التعلم، طلاب الجامعة.
ملخص البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان (FSLSM) Silverman & لأساليب التعلم، والذي يتضمن أربعة أساليب للتعلم هي: العملي - التأملي، والخسي - الخفسي، والبصري - اللفظي، والتأهيلي - الكلي. وذلك لدى (١١٦٠) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية بمادنتي سيرمان برون وجمان، واختبار t ، وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج:
(١) تحقق الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية (تشيع بنود الاستبيان على أربعة عوامل تفسر ٧٨٩.٣٣٪) من التباين الكلي، وتمتص هذه العوامل بدرجة كبيرة من الاستقلالية.

- (٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي - التأملي، والخسي - الخفسي، والبصري - اللفظي، والتأهيلي - الكلي.
(٣) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الكليات (إنسانية - علمية) في أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان: العملي - التأملي، والخسي - الخفسي، والبصري - اللفظي، والتأهيلي - الكلي. بينما لم توجد فروق بينهما في أساليب التعلم البصري - اللفظي، والتأهيلي - الكلي.
(٤) التباين على الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتصنيف الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

المقدمة

ويتبنى الاتجاه المعرفي للتعلم افتراضاً وهو أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرة مباشرة أو غير مباشرة، ويتصور المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذل من عمليات ذهنية معرفية مطبوعاً بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددتها أسلوب تعلمه Learning Style. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد نشيطون، فهم يبادرون في تجارب، تساعدهم على التعلم، ويبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، يحاولون فهم الخبرة الجديدة. كما أنهم يعتمدون على التجربة والاختبار واتخاذ القرار، في تحقيق أهدافهم بدلاً من الاعتماد مباشرة على الأحداث المحيطة، وهذا يعني أثراً مهماً على هذه الطريقة، من حيث عملية التعلم، لذلك يزداد تركيز علماء النفس المعرفي على دور المعرفة في التعلم، حيث إن ما تعلمه الفرد سبقاً، يحدد بدرجة كبيرة، ما يرغب في تعلمه وتذكره مستقبلاً.

ويعد البحث في أساليب التعلم اتجاهًا جليدًا في ميدان علم النفس المعرفي، وبخاصة عندما بدأ بحث التعلم الإنساني من وجهة نظر للتعلم نفسه، على العكس مما كان سائدًا من قبل حيث كان يعتمد على وجهة نظر الآخرين في تصور أداء المتعلم. وفي ضوء ذلك الاتجاه الجديد تم إجراء العديد من البحوث لمعرفة كيف يتعلم الطلاب؟ وليس كم تعلم الطلاب؟ ويمكن تصنيف هذه البحوث في المجالين: الأول: يركز على

التحليل الكيفي لأداء الطلاب داخل حجرة الدراسة، والثاني: يركز على التحليل الكمي لاستجابات الطلاب على استبيانات ومقاييس أساليب التعلم، وكان هذا الاتجاه هو الأكثر شيوعاً واستخداماً في معرفة أهم الأساليب التي يفضلها الطلاب في دراستهم (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٠).

وتعتمد النماذج النظرية والتجريبية التي ظهرت في ميدان أساليب التعلم وسوف يقتصر الباحث على عرض نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وفي هذا الصدد يرى (Felder & Spurlin, 2005) أن الطلاب لديهم أساليب مفضلة في التعلم يستخدمونها أثناء استقبال وتجهيز المعلومات، ويوجد تباين واضح بين الطلاب في هذه الأساليب، حيث يفضل بعض الطلاب التعامل مع المعلومات المعيارية (الحقائق، والبيانات التجريبية). بينما يفضل البعض الآخر التعامل مع المعلومات المجردة (النظريات، والرموز، والنماذج الرياضية)، ويميل البعض الآخر إلى المعلومات البصرية، والصور، والمخططات، والرسوم البيانية وفي المقابل يميل الآخرون إلى المعلومات اللفظية والتعامل الشفهي، ويرغب بعض الطلاب في التعلم من خلال رؤية ما يحدث أو تجهيز الأشياء والتخيل، وفي المقابل يفضل الآخرون التأمل والفهم قبل التجريب والاستخدام الفعلي.

وفترض أصحاب النموذج وجود خمسة أبعاد لتفضيلات أساليب تعلم الطلاب هي: المعالجة

وأجريت العديد من الدراسات والبحوث للتحقق من صدق وثبات استبيان مؤشر أساليب التعلم في ثقافات ومجتمعات عديدة على عينات من طلاب الجامعة، فقد ترجم الاستبيان إلى أكثر من ست لغات، وأظهرت نتائج هذه الدراسات قيماً متباعدة لصدق وثبات النموذج من دراسة إلى أخرى (Stavros & Ioannis (2009).

وتوصل كل من (Van Zwanenberg & Wilkinson, 2000) على عينة مكونة من (٢٨٤) طالباً بالجامعة، إلى أن قيم معامل ألفا للثبات (٠.٤١) للناهي - الكلي، (٠.٥١) للمعملي - التأملي، (٠.٥٦) للبصري - اللفظي، (٠.٦٥) للحسي - الخدمي. وهي قيم منخفضة إلى حد ما. وأظهرت نتائج دراسة (Zywno, 2003) على عينة مكونة من (٥٥٧) طالباً بالجامعة، تتتح الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق Test - Retest Method حيث انحصرت قيم معامل ارتباط بيرسون بين (٠.٥٠٧، ٠.٦٨٣) وجميعها دالة إحصائياً، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في التطبيقين في الأسلوبين البصري - اللفظي، والناهي - الكلي، بينما لم توجد فروق في المعملي - التأملي، والحسي - الخدمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعلم بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة، وباستخدام التحليل الفاملي الاستكشافي تم الوصول إلى (١٤) عاملاً من الدرجة الأولى تفسر معاً (٥٤.١%)، وأربعة عوامل من الدرجة الثانية تفسر معاً

(المعملي - التأملي)، والإدراك (الحسي - الخدمي)، والمدخل (البصري - اللفظي)، والتنظيم (الاستقرائي - الاستنتاجي). وتم استبعاد البعد الخامس «التنظيم» بمعناها الاستقرائي والاستنتاجي من النموذج حتى لا يهدم الاستخدام المستمر للمعلم الاستنتاجي التقليدي، وتجنب الأبعاد القائمة على التأمل والتخيل والتجريب (Zywno, 2003).

ويصنف غودج فلندار وسيلفرمان Felder and Silverman, 1988 الطلاب على أربعة أساليب ثنائية القطب Bipolar هي:

(أ) الأسلوب المعملي - الفاعلي Active - Reflective Style وأصحاب هذا الأسلوب يتعلمون من خلال التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

(ب) الأسلوب الحسي - الخدمي Sensing - Intuitive Style والتعلم هنا من خلال التفكير الحسي أو العملي مع التوجه نحو الحقائق والتفاصيل في مقابل التفكير التجريبي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

(ج) الأسلوب اللفظي - البصري Visual - Verbal Style يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

(د) الأسلوب الناهي - الكلي Sequential - Global والتعلم هنا من خلال خطوات دقيقة تتابعية مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

(2007, 2005) على عينة مكونة من (٥٧٢) طالباً وطالبة بالجامعة من تخصصات الهندسة، وعلوم المكتبات، والفيزياء أن قيم معامل ألفا للثبات (٠,٥٦) للتأهلي - الكلي، (٠,٦٠) للمعملي - التأهلي، (٠,٧٤) للبصري - اللفظي، (٠,٧٧) للحسي - الحفسي. ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من الكلية والجنس على أساليب التعلم. وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن تشبع البنود على (٨) عوامل جاءت جميع بنود الحسي - الحفسي على العامل الأول، بينما تشبعت بنود البصري - اللفظي على العاملين الثاني والخامس، وبنود التأهلي - الكلي على العاملين الثالث والعاشر، وبنود العملي - التأهلي على العوامل الرابع والسادس والسابع، ويؤخذ على هذه الدراسة عدم إيضاح نسبة الثبات لهذه العوامل سواء بمجموعة أو منفردة واكتفت فقط بعرض تشبعات البنود على العوامل وكذلك Scree Plot. وتوصلت دراسة (Cook & Smith, 2005) على عينة مكونة من (٨٩) طالباً وطالبة بالجامعة إلى أن قيم معامل ألفا للثبات انخفضت بين (٠,٦٢) للمعملي - التأهلي، (٠,٧٧) للحسي - الحفسي. وتوصل (Graf & et al, 2007) إلى تمتع نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق، حيث أظهرت نتائج تطبيق الاستبيان (٢٠٧) طالب بالجامعة استقلالية الأساليب المكونة للنموذج. وعن علاقة أساليب التعلم بكل من الجنس، والتخصص الدراسي، والتحصيل الأكاديمي

(٢٨,٩٪) وهذا يحقق الصندق البنائي للنموذج. ويطبق الاستبيان على عينة مكونة من (١٣١) طالباً بالجامعة توصلت دراسة (Donovoso, 2004) إلى أن قيم معامل ألفا للثبات هي (٠,٥٣) للتأهلي - الكلي، (٠,٦٣) للمعملي - التأهلي، (٠,٧١) للبصري - اللفظي، (٠,٧٢) للحسي - الحفسي. وهذه القيم مرتفعة مقارنة بدراسة (Van Zwanenberg & Wilkinson, 2000)، وأظهر التحليل العاملي الاستكشافي وجود عاملين يفسران معاً (٦٠,٣٤٪) من التباين، يفسر العامل الأول (٣٣,٣٠٪) وتشبع عليه كل من المعملي - التأهلي (٠,٦٧)، والبصري - اللفظي (٠,٧٤). ويفسر العامل الثاني (٢٧,٠٤٪) وتشبع عليه كل من الحسي - الحفسي (٠,٨٣)، والتأهلي - الكلي (٠,٧٩). وقام (Felder & Spurlin, 2005) بمسح للدراسات التي استخدمت نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم، وتوصلا إلى أن قيم معامل ألفا للثبات أكبر من القيمة المحكية (٠,٥٠) والتي تم الرجوع إليها في هذه الدراسات، وإن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق انخفضت بين (٠,٧٠، ٠,٩٠). وأظهر التحليل العاملي تأييداً قوياً لاستقلالية أبعاد النموذج: العملي - التأهلي، والحسي - الحفسي، والبصري - السمي. في حين أظهر البندان: التأهلي - الكلي، والحسي - الحفسي مقلداً من الترابط، وهذا يحقق الصندق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم. وأظهرت نتائج دراسة (Litzinger & et al

أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان. يوضح كما سبق عرضه حول نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم عدم وجود دراسة عربية - في حدود علم الباحث - قامت بتعريب الاستبيان المستخدم في التعرف على أساليب التعلم التي يفضلها الطلاب بالرغم من انتشار استخدامه في بيئات كثيرة، وتتمه بمضائص سيكومترية جيدة، وتعميه واستخدمه في البيئة السعودية يتيح الفرصة أمام الباحثين الآخرين لاستخدامه فيما بعد حيث إن بحوث أجنبية كثيرة توصلت إلى إمكانية التنبؤ من أساليب التعلم بالمستويات التحصيلية للطلاب. مشكلة البحث:

يتبنى البحث الحالي نموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم للأسباب الآتية:

(أ) تمتع النموذج بالكفاءة السيكومترية الجيدة (الصدق، والثبات). حيث أجريت دراسات عديدة برهنت على صدقه في الملبد من البيئات الأجنبية (Felder & Spurlin, 2005).

(ب) اهتمام البحوث والدراسات العربية بأساليب التعلم في ضوء نماذج ونظريات أخرى، بينما لم تتوفر دراسات عربية حول نموذج فلدر وسيلفرمان وبخاصة في البيئة السعودية - في حدود علم الباحث - أي أن البيئة العربية وبخاصة السعودية تقتصر إلى بحوث ودراسات حول هذا النموذج، وأنه بتقديم البحث الحالي لها قد يفتح المجال لبحوث ودراسات عربية حول هذا النموذج.

لدى طلاب جامعة البحرين، أظهرت نتائج دراسة (Abummar, 2008) على عينة مكونة من (٨٧٧) طالباً وطالبة بمختلف كليات جامعة البحرين، متوسط أعمارهم (٢٠.٩) سنة. تمتع الاستبيان بدرجة مرتفعة من الثبات حيث المحصرت قيم معامل ألفا بين (٠.٦٩)، و (٠.٧٨)، وبطريقة إعادة التطبيق كانت بين (٠.٨٠)، و (٠.٨٧). بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في أساليب التعلم كمجموعات فرعية (العملي - التأمل، الحسي - الحسني، البصري - اللفظي، التلخيصي - الكلبي). ووجود تأثير دال إحصائياً للجنس على الأسلوب الحسي - الحسني فقط لصالح الإناث، ووجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الدراسي على الأسلوب العملي - التأمل فقط. وأن أساليب التعلم تسهم بحوالي (١٥٪) من التباين في التحصيل الدراسي. وأظهرت نتائج دراسة كل من (David Tawoi & Chun, 2009) - Yi على عينة مكونة من (٢٧٤٨) طالباً وطالبة بإحدى الجامعات الخاصة في تايران فتح النسخة الصينية من المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وتحقق استقلالية الأبعاد باستخدام الصدق العاملي، ووجود تأثير للتخصص والجنس على أساليب التعلم. وأكدت نتائج دراسة كل من (Platzidou & Metallidou, 2009) على عينة يونانية مكونة من (٣٤٠) طالباً وطالبة من تخصصات التربية وعلم النفس والفنون، تميز واستقلالية مكونات

الجامعة يساعد في توزيعهم على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم في ضوء هذه الأساليب ، وبهذا يتحقق التوافق بجوانبه المختلفة (الصحى ، النفسى ، الأكاديمي ، الاجتماعي) لدى الطلاب.

٢ - مساعدة أعضاء هيئة التدريس في اختيار أساليب وطرائق التعلم المناسبة للطلاب في التخصصات المختلفة.

٣ - التيق بالمستويات التحصيلية للطلاب من أساليب تعلمهم المختلفة.

٤ - معرفة أساليب تعلم الطلاب يفيد في إرشادهم إلى التخصص الأكاديمي والمهني المناسب لأساليب تعلمهم ، ويفيد في مساعدتهم أيضاً في عملية تحديد الأساليب المناسبة لتسهيل تفاعلهم مع زملائهم ومعلمهم ، وبالتالي توليد استجابات ملائمة لديهم لتزيد من فعالية تعلمهم.

٥ - توفير نسخة عربية لاستبيان من أشهر أدوات قياس أساليب التعلم والذي يمثل كذلك نموذجاً هاماً في هذا المجال (نموذج فلدر وسيلفرمان). وهنا سيكون له مردوده في استخدامه بقية فيما يخص نمطه بمصائص سيكومترية مناسبة في البيئة السعودية.

مصطلحات البحث

الصدق البنائي Construct Validity :

يذكر السليل الإرشادي الأول للقياس ، في سياق التعريف بهذا النوع الجديد من الصدق ، بأن

كما سبق تحدثت مشكلة البحث الحالي في دراسة الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

(١) هل تمتاز أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية عما افترضه معد النموذج ؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم : العملي - التأهلي ، والخصي - الحتمي ، والبصري - اللفظي ، والتأهلي - الكلي ؟

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان باختلاف الكلية (إنشائية - علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية ؟.

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من الصدق البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان لأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية.

أهمية البحث :

تلخص أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

١ - الكشف عن أساليب التعلم الميزة لطلاب

للممر، ومثلجة المادلات البنائية، ومعاملات الثبات (ألفا كرونباخ - التجزئة النصفية).

أساليب التعلم Learning Styles:

هي مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية والنفسية، والتي تعمل معاً كمؤشرات ثابتة نسبياً لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلم (Felder & Spurlin, 2005)، وتتعدد أساليب التعلم في البحث الحالي بنموذج فلدر وسيلفرمان، ويتضمن أربعة أساليب هي: العملي - التأملي، والحسي - الخفسي، والبصري - اللفظي، والتأهلي - الكلي.

الإطار النظري

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي (الأسلوب العاملي والارتياطي والمقارن) حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي.

ثانياً: عينة البحث:

يمثل مجتمع البحث الحالي طلاب جامعة الملك سعود بتسوع تخصصاتهم الأكاديمية وباختلاف مستوياتهم الدراسية. وقد اختيرت هذه الجامعة لثلاثة اعتبارات: يتمثل الاعتبار الأول في أن جامعة الملك سعود هي أكبر جامعات المملكة وتستقطب طلاباً من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، والاعتبار الثاني أن عدد الكليات والتخصصات الموجودة بها

صديق البناء يقدر ما هي الصفات النفسية التي يقيسها الاختبار، ويتميز آخر إقامة الدليل على أن بعض التكوينات الفرضية (المفاهيم) تنسب إلى حد ما الأداء على الاختبار. وتجر عملية تقدير الصدق بمرحلتين أساسيتين: أولاً إن الباحث يدوس بناء على النظرية التي يقوم عليها المقياس، ما هي طبيعة التوقعات أو التنبؤات التي يمكن استنتاجها من معاملة الاختلاف الدرجات وتباينها من فرد لآخر، أو من موقف لآخر. وثانياً، فإن الباحث يجمع البيانات عن ذلك لتأكيد هذه التوقعات أو التنبؤات (أحمد تيفزة: ٢٠٠٩، ٨).

ويشير صديق البناء أو المفهوم إلى قدرة الاختبار على التنبؤ بالتنبؤات النظرية للسمعة أو القدرة أو السلوك المقاس، حيث يفترض هذا النمط من الصدق أن كل مقياس أو أداة قياس يكمن وراءها إحدى نظريات السمعة أو القدرة التي بدورها تضع توقعات والفرضيات حول تلك السمعة أو القدرة. فإذا كان الاختبار فعالاً في قياس تلك السمعة أو القدرة (صديقاً) فإن الدرجات عليه يجب أن تتباين تلك التوقعات والفرضيات (سعيد التل وآخرون، ٢٠٠٧، ١٣١). ومن أهم إجراءات التحقق من الصدق البنائي: التحليل العاملي، صديق الحكم التلازمي أو التنبؤي، الاتساق الداخلي وتحليل البند (معاملات ارتباط البند بعضها أو بالدرجة الكلية للمعور أو الماور مع بعضها أو بالدرجة الكلية للمقياس)، التدخلات التجريبية، التغيرات التماثية والفروق بين الأفراد أو المجموعات، والفروق وفقاً

وتكونت العينة الاستطلاعية من (٣٦٥) طالباً يختلف كليات جامعة الملك سعود، بمتوسط عمر زمني (٢١,٩٠) سنة، وبانحراف معياري (٢,٨٧)، أما العينة النهائية للبحث فتكونت من (١١٦٠) طالباً جامعياً من جامعة الملك سعود من كليات ومختصات متعددة. وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة (٢٢,٣٠) سنة، وبانحراف معياري (٢,٧٩)، ويشير الجدول رقم (١) إلى توزيع أفراد العينة حسب الكليات.

يفوق ما هو متاح في جامعات أخرى، أما الاعتبار الثالث لكون الباحث الحالي هو أحد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة فإن ذلك سهل عملية جمع البيانات. وتم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، من خلال مقررات متطلبات الجامعة والتي يقدمها قسم الثقافة الإسلامية وهي (١٠١ مسلم و ١٠٢ مسلمة ١٠٣ مسلمة ١٠٤ مسلمة) حيث يدرسها جميع طلاب الجامعة.

جدول (١). توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الكليات.

العينة النهائية		العينة الاستطلاعية		الكلية	
العدد	٪	العدد	٪		
٩٤	٨,٦	١٠,١٦	٣٧	شريعة	إسلامية
٨٩	٧,٧	٧,٧	٢٨	الآداب	
٩٥	٨,٢	٧,٧	٢٨	اللغات والترجمة	
٧٥	٦,٥	٦,٥	٢٢	العلوم الإدارية	
٩٠	٧,٨	٨,٨	٣٢	الأنظمة	علمية
٨٢	٧,١	٩,٨	٣٥	علوم الحاسب	
٩٥	٨,٢	٩,٥	٣٣	العلوم	
٩٩	٨,٥	٨,٥	٣٠	الزراعة	
١٢	١,١	٦,٨	٢٥	الهندسة	
٨٧	٧,٥	٨,٥	٣١	العمارة والمخطوط	
٨٩	٧,٧	٩,٩	٣٩	العلوم الطبية	
٨٤	٧,٢	٧,٢	٢٨	الطب	
٨٩	٧,٧	٧,٤	٢٧	الصيدلة	
١١٦٠	١٠٠	٢١٠٠	٣٦٥	المجموع	

ثالثاً: أداة البحث:

وسيلفرمان (Felder & Silverman , 1998) وقد قام الباحث الحالي بترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية. ويتكون من (٤٤) بنداً، بواقع (١١) لكل بعد.

استبيان مؤشر أساليب التعلم Index of Learning Styles Questionnaire من إعداد فلدر

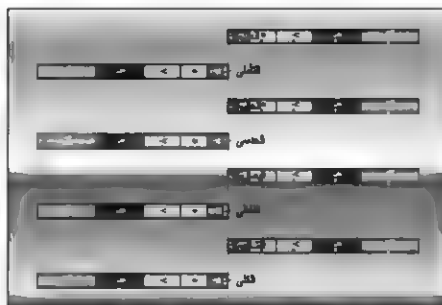
ويصنف الطلاب غير أربعة أبعاد ثنائية القطب: عملي - تأملي، حسي - حسي، بصري - لفظي، كتابي - كلي، يوجد أمام كل بند اختياران: (أ) و (ب) يمثل الاختيار الأول القطب الأول، ويمثل الاختيار الثاني القطب الثاني للبعد، ويمثل الدرجة (١) عند الاختيار (أ)، والدرجة (-١) عند الاختيار (ب).

ويقاس كل بعد بأحد عشر بنداً وضعت في الاستبيان بصورة دورية، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع البنود على استبيان أساليب التعلم.

ويمثل الاستبيان أربع درجات (ليست له درجة كلية) يمكن من خلالها توزيع الطلاب وفقاً لأسلوب التعلم المستخدم كما يوضحها الشكل التالي:

الجدول (٢). توزيع بنود استبيان أساليب التعلم.

البنود	الأساليب
٤١، ٣٧، ٣٣، ٢٩، ٢٥، ٢١، ١٧، ١٣، ٩، ٥، ١	العملي - التأملي
٤٢، ٣٨، ٣٤، ٣٠، ٢٦، ٢٢، ١٨، ١٤، ١٠، ٦، ٢	الحسي - الحسي
٤٣، ٣٩، ٣٥، ٣١، ٢٧، ٢٣، ١٩، ١٥، ١١، ٧، ٣	اللفظي - البصري
٤٤، ٤٠، ٣٦، ٣٢، ٢٨، ٢٤، ٢٠، ١٦، ١٢، ٨، ٤	الكتابي - الكلي



الشكل (١). أساليب التعلم في نموذج فلدر وسيلفرمان.

القياس النفسي وعلم النفس وتم تعديل صياغة بعض البنود وفقاً لأرائهم.

(٤) إعداد الصورة النهائية للاستبيان.

(٥) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على هيئة استطلاعية من طلاب جامعة الملك سعود.

(٦) التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان (الاتساق الداخلي - الصدق - الثبات).

(٧) تطبيق الصورة النهائية للاستبيان على هيئة نهائية من طلاب جامعة الملك سعود.

(٨) معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.

(٩) كتابة التقرير النهائي للبحث متضمن الصورة النهائية للاستبيان.

سادساً: الدراسة الاستطلاعية:

بعد ترجمة الاستبيان من مخطوتين هما:

(١) التأكد من مناسبة البنود لبيئة الطالبين:

حيث تم عرض النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية والنسخة المترجمة إلى العربية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الملك سعود بالرياض، وذلك للحكم على مدى صلاحية وملاءمة البنود للبيئة السعودية، وقد أجاز المحكمون جميع البنود مع بعض التعديلات البسيطة في الصياغة.

ويصف الطلاب وفقاً لهذا النموذج على النحو التالي:

— إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين (٣- ٥)

فهذا يعني أنه لا يفضل أي أسلوب على البعدين.

— إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين

(٥ - ٥ - ٧) أو بين (٥ + ٥ + ٧) فهذا يعني أنه

يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة متوسطة.

— إذا حصل الطالب على درجة محصورة بين

(٩ - ٩ - ١١) أو بين (٩ + ٩ + ١١) فهذا يعني أنه

يفضل أي أسلوب على البعدين بدرجة قوية.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية

بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية

SPSS: التحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات

الارتباط، ومعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة

التصفية بمعادلتَي سبيرمان-بروان وجتمان، واختبار

و٤، وتحليل الانحدار المتعدد.

خامساً: إجراءات البحث:

(١) الحصول على النسخة الأجنبية للاستبيان

أساليب التعلم.

(٢) تعريب النسخة الأجنبية، وعرض الترجمة على

أحد أعضاء هيئة التدريس للتحقق من اللغة الإنجليزية^(١).

(٣) عرض الصورة الأولية للاستبيان على

خمس^(٢) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في

السرطاري، د. حمود هزاع الشريف، د. إسماحيل

البرسان.

(١) أ.د. محمد ياسين أكني.

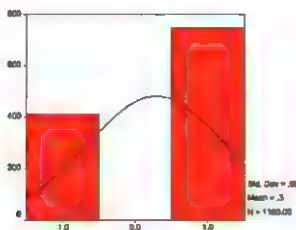
(٢) أ.د. أحمد مهدي مصطفى، أ.د. أحمد تيزرة، أ.د. زيدان

(٢) التكرارات والنسبة المئوية، ومعاملات الطيفي المعياري لبيوت اسميان أساليب التعلم لدى الإناث، ومعاملات التطرح والتمثيل البياني للمنهج طلاب الجامعة:

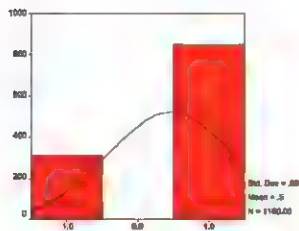
الجدول (٣). التكرارات والنسبة المئوية ومعاملات الإناث ومعاملات التطرح.

الأساليب	العدد	النسبة المئوية	معامل الإناث	معامل التطرح
العملي	٤١٣	٣٥,٦	٠,٦٠٢ -	١,٦٢ -
التأملي	٧٤٧	٦٤,٤		
الخصي	٣١١	٢٦,٨	١,١٥ -	٠,٩١٣ -
الخصي	٨٤٩	٧٣,٢		
اللفظي	٣٨٤	٣٣,١	٠,٧١٩ -	١,٤٩ -
البيصري	٧٧٦	٦٦,٩		
التكاملي	٤٤٠	٤٦,٦	٠,١٣٨ -	١,٩٨ -
الكلي	٦٢٠	٥٣,٤		

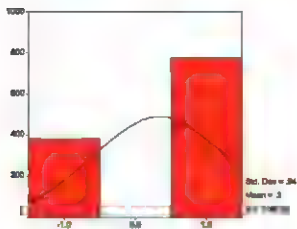
يوضح من الجدول رقم (٣) أن الدرجة الكلية لكل أسلوب تحقق التوزيع الاعتمادي إلى حد ما، حيث كان الخطأ المعياري لكل من: معامل الإناث = ٠,٠٧٢، ومعامل التطرح = ٠,١٤٤. وتمثيل الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التعلم بيانياً مع مقارنتها بالمنحنى الطبيعي المعياري، وجد الباحث أن



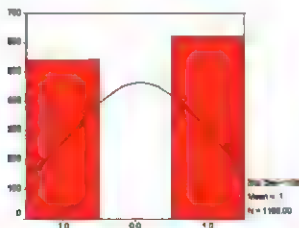
الشكل (٢). العملي - التأملي.



الشكل (٣). الجنس - الخلفي.



الشكل (٤). العربي - الفلطي.



الشكل (٥). التباين - الكلي

الامتبيان بعد حذف بنوده وهو في الوقت نفسه نوع من صديق الحظك للبندوء وبالثلل فقد تم حساب متوسط وتباين كل بند من بنود الامتبيان. والجدول رقم (٤) يوضح هذه القيم.

(٣) تقييم صلاحية البنود: بهدف معرفة مدى تأثير كل بند من بنود الامتبيان على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعاً أو انخفاضاً فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثابت

الجدول (٤). المتوسط والتباين ومعامل الارتباط لمصحح وألفا بعد حذف درجة البند.

البند	للموسط	التباين	معامل الارتباط لمصحح	معامل الكا	البند	للموسط	التباين	معامل الارتباط لمصحح	معامل الكا
١	٠.٢٦١	٠.٩٣٥	٠.٩٣٨	٠.٩٧٦	٣٣	٠.٣٩٦	٠.٨٤٩	٠.٨٤٧	٠.٩٨٥
٢	٠.٤٣٠	٠.٨١٧	٠.٨٨١	٠.٩٤٨	٣٤	٠.١٣٧	٠.٩٦٧	٠.٩٠١	٠.٩٧٦
٣	٠.٢٥٥	٠.٩٣٨	٠.٨٩٥	٠.٩٨٧	٣٥	٠.١٥٣	٠.٩٩١	٠.٧٣٣	٠.٩٧٢
٤	٠.١٩٤	٠.٩٦٥	٠.٨٨٤	٠.٩٧٦	٣٦	٠.١٦٣	٠.٩٩٩	٠.٦٨٤	٠.٩٥٥
٥	٠.١٧٨	٠.٩٧١	٠.٨٦٢	٠.٩٧٨	٣٧	٠.٤٣٥	٠.٨١٢	٠.٨٨٥	٠.٩٨٧
٦	٠.٤٥٧	٠.٧٩٣	٠.٨٧٢	٠.٩٤٩	٣٨	٠.١٨٩	٠.٩٨٠	٠.٨٨٩	٠.٩٧٦
٧	٠.٣٩٧	٠.٨٤٤	٠.٩٣٩	٠.٩٨٦	٣٩	٠.٣٧١	٠.٩٢٩	٠.٩٤٩	٠.٩٧٦

تابع الجدول (٤).

العدد	المتوسط	المتغير	المتوسط	المتغير	العدد	المتوسط	المتغير	المتوسط	المتغير
٨	٠.١٨٣	٠.٩٦٩	٠.٨٦٦	٠.٩٧٦	٣٠	٠.١٣٩	٠.٩٨٣	٠.٦٨٧	٠.٩٥٥
٩	٠.١٥٦	٠.٩٧٨	٠.٨٤٣	٠.٩٧٨	٣١	٠.١٤٥	٠.٩٣٨	٠.٨٤٨	٠.٩٨٧
١٠	٠.٤٦٣	٠.٧٨٨	٠.٨٩٤	٠.٩٤٨	٣٢	٠.١٤٣	٠.٩٦٩	٠.٨٨٧	٠.٩٧٥
١١	٠.٣٨٠	٠.٨٥٧	٠.٩٥٩	٠.٩٨٥	٣٣	٠.٢٨٧	٠.٩٢٠	٠.٩٦٢	٠.٩٧٥
١٢	٠.١٢٧	٠.٩٥٠	٠.٨٩٤	٠.٩٧٦	٣٤	٠.٣٢٦	٠.٨٩٦	٠.٧٨٥	٠.٩٥٢
١٣	٠.١٨٩	٠.٩٦٧	٠.٨٧٦	٠.٩٧٨	٣٥	٠.٣٨٦	٠.٨٥٢	٠.٩٤٥	٠.٩٨٥
١٤	٠.٤٩٠	٠.٧٦٢	٠.٨٨٧	٠.٩٤٩	٣٦	٠.١٨٣	٠.٩٦٠	٠.٩١٣	٠.٩٧٦
١٥	٠.٤٤٦	٠.٨٠٨	٠.٨٨٩	٠.٩٨٧	٣٧	٠.٣٣٧	٠.٨٨٩	٠.٩١٠	٠.٩٧٦
١٦	٠.١٣٥	٠.٩٧٠	٠.٨٦٧	٠.٩٧٧	٣٨	٠.٤٥٨	٠.٨٣٣	٠.٨٧١	٠.٩٤٨
١٧	٠.٢١١	٠.٩٥٨	٠.٩٤٤	٠.٩٧٧	٣٩	٠.٣٢٦	٠.٨٩٦	٠.٩٦٩	٠.٩٨٤
١٨	٠.١٦٧	٠.٩٧٥	٠.٩١٠	٠.٩٥٤	٤٠	٠.٣٠٥	٠.٩٦٠	٠.٨٩٤	٠.٩٧٦
١٩	٠.٣٩١	٠.٨٤٩	٠.٩٤٦	٠.٩٥٥	٤١	٠.٣٤٢	٠.٨٥٥	٠.٩٥٤	٠.٩٧٦
٢٠	٠.٣٣٨	٠.٩٥٩	٠.٨٣٥	٠.٩٧٨	٤٢	٠.٣٦٤	٠.٨٧٠	٠.٨١١	٠.٩٥١
٢١	٠.١٧٨	٠.٩٧٦	٠.٨٥٤	٠.٩٧٨	٤٣	٠.٣٦٩	٠.٨٦٦	٠.٩٦٥	٠.٩٨٦
٢٢	٠.٢١٦	٠.٩٥٦	٠.٧٠١	٠.٩٥٥	٤٤	٠.٣١٩	٠.٩٤٠	٠.٨٩٨	٠.٩٧٦

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

— أن لدى الذي تلهذب فيه قيم المتوسطات الحسابية، والتباين للبيانات صغير جداً، وهذا يؤكد أن جميع البنود متجانسة إلى حد كبير في قياس ما وضعت من أجله

— أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحح بين الهند والدرجة الكلية للأسلوب عند حذف درجة الهند دالة إحصائياً، ويؤكد هذا تمتع جميع البنود بدرجة مقبولة من الصلوك باعتبار بقية البنود معكاً لقياس صديق الهند.

— أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب

على حدة لم تتأثر بعد حذف أي بند من بنود الأسلوب، وكذلك للمدى الذي يتنذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغير مما يشير إلى أن كل بند من بنود الأسلوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي يتسم إليه، وأن استبعاد أي بند من هذه البنود لا يؤثر سلباً على قيمة الثبات (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٤، ٣١٤).

— ثبات كل أسلوب على حدة باستخدام طريقة التجزئة التفاضلية من خلال معادلاتي سيرمان — بروان، وجحمان:

الجدول (٥). قيم معاملات الثبات لكل أسلوب علي حدة.

الأساليب	ألفا	سيرمان	جسمان
العملي - التأملي	٠,٩٧٩	٠,٩٧٢	٠,٩٦٤
الاجسي - الاجسي	٠,٩٥٦	٠,٩٨٩	٠,٩٧٩
الاجسي - التأملي	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	٠,٩٧٩
التأملي - التأملي	٠,٩٧٩	٠,٩٦٤	٠,٩٥٧

٠,٩٨٩)، وبمعادلة جسمان بين (٠,٩٥٧ & ٠,٩٧٩).

٤ - الاتساق الداخلي للبيود: وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليها:

يتضح من الجدول رقم (٥): أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التعلم مرتفعة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٩٥٦ & ٠,٩٨٨). وكانت قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سيرمان بين (٠,٩٦٤ &

الجدول (٦). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليه.

العملي - التأملي	معدل الارتباط	الاجسي - الاجسي	معدل الارتباط	الاجسي - التأملي	معدل الارتباط	التأملي - التأملي	معدل الارتباط
١	٠,٩٤٩	٣	٠,٩٠٣	٣	٠,٩١٥	٤	٠,٩٠٦
٥	٠,٨٧٧	٦	٠,٨٩٦	٧	٠,٩٥٠	٨	٠,٩١٥
٩	٠,٨٧٩	١٠	٠,٩١٣	١١	٠,٩٦٧	١٢	٠,٩١٣
١٣	٠,٨٩٤	١٥	٠,٩٠٨	١٥	٠,٩٠٦	١٦	٠,٨٩٢
١٧	٠,٩١٣	١٨	٠,٧٦٥	١٩	٠,٩٥٥	٢٠	٠,٨٦٤
٢١	٠,٨٨٠	٢٢	٠,٧٥٧	٢٣	٠,٩٥٧	٢٤	٠,٩١٩
٢٥	٠,٣٧٩	٢٦	٠,٧٤٤	٢٧	٠,٩٠٨	٢٨	٠,٩٠٩
٢٩	٠,٩٥٩	٣٠	٠,٧٤٥	٣١	٠,٩١٥	٣٢	٠,٩٠٨
٣٣	٠,٩٦٩	٣٤	٠,٨٢٦	٣٥	٠,٩٥٥	٣٦	٠,٩٢٩
٣٧	٠,٩٦٧	٣٨	٠,٨٩٦	٣٩	٠,٩٧٥	٤٠	٠,٩١٣
٤١	٠,٩٦٦	٤٢	٠,٨٤٧	٤٣	٠,٩٧٥	٤٤	٠,٩١٧

٠٠، فال عدد (٠,٠٩)

درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبيود وبذلك اعطمان الباحث إلى صدق وثبات الاستبيان وصلاحيته للاستخدام مع العينة النهائية للإجابة على تساؤلات البحث.

يتضح من الجدول رقم (٦): أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب التي تنتمي إليه ذاتة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). ويحقق هذا

نتائج الدراسة ومناقشتها

Principal of Components وتحليل المكونات

مسبقاً Number of Factors والتدوير المتعامد للمحاور

بطريقة الفارماكس Varimax واستخدام محك كايير

Kaiser عند درجة تشبع للبيد (٠,٣) فأكثر. أسفرت

النتائج عن تشبع البيود على أربعة عوامل تفسر معاً

(٧٨,٣٢٪) وهي تعتبر نسبة مرتفعة للتباين.

(١) هل تميز أساليب التعلم في ضوء نموذج

فيلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية

كما افترضه معد النموذج؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التحليل

العوامل الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية

الجدول (٧). تبعات البيود على العامل الأول (العصري - التقليدي).

٢	البيود	الشرح	النتائج
٣	عندما أكثر في ما فعلت بالأس. يكون ذلك من خلال: (أ) الصورة (ب) الكلمات	٠,٨٢٤	٠,٩٠٧
٧	أفضل بصورت على المعلومات الجديدة من خلال: (أ) صور أو مخططات أو رسوم بيانية أو خرائط (ب) إشارات مكتوبة أو معلومات قاطية	٠,٩٢١	٠,٩٥٩
١١	في كتب بعري الكثير من الصور والمخططات قبل التي: (أ) استعراض الصور والمخططات بعناية (ب) التركيز على النص المكتوب	٠,٩٤٤	٠,٩٧١
١٥	أحب للمعلم: (أ) الذين يحدون للمتعلم من المخططات، على الصورة (ب) الذين يحدون دكاً كبيراً في الشرح	٠,٨٤٥	٠,٩١٩
١٩	أذكر الفض: (أ) ما أري (ب) ما أسمع	٠,٩٠٩	٠,٩٥٢
٢٣	أفضل أن أسأل على وصف مكان ما من خلال: (أ) خريطة (ب) تعليمات مكتوبة	٠,٩٠٩	٠,٩٥٣
٢٧	عندما أرى مخططة أو رسماً بيانياً في المباشرة، أذكر: (أ) الصورة (ب) ما لاه بالمباشرة حوله	٠,٨٣٢	٠,٩١١
٣١	عندما أقوم شخص ما بعرض بيانات على إثنين أفضل: (أ) مخططات أو رسوم بيانية (ب) نص يلخص النتائج	٠,٨٦٩	٠,٩٣١

تابع الجدول (٧).

٢	البيود	الشروح	النتيحات
٣٥	عندما أكنزل أكتعاصاً في سلكه أفكرهم؛ (أ) وما ينسبهم (ب) وما قناراً من أنفسهم	٠,٩٤٤	٠,٩٧٠
٣٩	للصلي أو الرقية أفضل؛ (أ) مشاهدة الظنونيون (وما قرأه كتاب	٠,٩٣٣	٠,٩٦٥
٤٣	أميل إلى تصوير الأماكن؛ (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصموية، ويدون تفاصيل كثيرة	٠,٩٥٥	٠,٩٧٦
الجابر الكعبي			٩,٨٩
نسبة التباين			٤٢٧,٤٩

بالأمر، يكون ذلك من خلال: (أ) الصورة (ب) الكلمات، (٠,٩٥٥) للبند رقم (٤٣) وينص على وأميل إلى تصوير الأماكن: (أ) إلى حد ما بسهولة ودقة (ب) بصموية، ويدون تفاصيل كثيرة.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن العامل الأول يفسر (٢٢,٤٩٪) من التباين الكلي ويحذر كمن (٩,٨٩) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب البصري اللفظي. وتخصرت قيم التشبعات بين (٠,٨٢٤) للبند رقم (٣) وينص على «عندما أفكر في ما فعلت

الجدول (٨). تشبعات البيود على العامل الثاني (المعجمي - الشكلي).

٢	البيود	الشروح	النتيحات
١	أقوم الأشياء أفضل بعد أن: (أ) أوم يظهدها (ب) أفكر فيها	٠,٨٩٠	٠,٩٤٥
٥	عندما أكنم شيئاً جديداً، يساعدني ذلك في: (أ) التحدث عنه (ب) التفكير فيه	٠,٨١٠	٠,٩٠٢
٩	في محادثات العمل لأداسة فكرة صعبة، أهتم أكثر بـ: (أ) الأسئلة المساعدة (ب) الجملوس والإصدا	٠,٨٠٠	٠,٨٩٨
١٣	في القصود التي أدرس بها: (أ) حادثة ما أصراف على التفكير من الطلاب (ب) نادراً ما أصراف على التفكير من الطلاب	٠,٨١٣	٠,٩٠٦

تابع جدول (٨).

٤	الردود	الشرح	القيمات
١٧	عندما أبدأ في حل الواجبات المنزلية، فإن أكثر ما يتسبني: (أ) يده القصل في الحس للبحث (ب) محاولة فهم للمشكلة أولاً	٠,٨٦٢	٠,٩٢٧
٢١	أفضل أن أدرس من خلال: (أ) مجموعة (ب) متفرقاً	٠,٧٧١	٠,٨٢٧
٢٥	أفضل أولاً: (أ) المناقشة في الأشياء (ب) التفكير في كيفية عملها	٠,٥٧٥	٠,٧٥٧
٢٩	أكثر سهولة: (أ) الأشياء التي حسبتها (ب) الأشياء التي فكرت فيها كثيراً	٠,٨٧٠	٠,٩٢٩
٣٣	عندما أعمل في مشروع جماعي، أرتب: أريد أن أبدأ: (أ) بالمصف الذهني الجماعي، حيث يساعد كل فرد بالذكاء (ب) بالمصف الذهني الفردي، ثم طرح الأفكار مع الجماعة للمناقشة بينها	٠,٩٢٦	٠,٩٦١
٣٧	أنا على الأرجح أجعل: (أ) منطقاً (ب) عاطفياً	٠,٩٤٦	٠,٩٧٦
٤١	فكرة القيام بالواجبات المنزلية في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة كلها: (أ) تناسبي (ب) لا تناسبي	٠,٩٥٢	٠,٩٧٣
المجموع الكلي			٩,٦٦
نسبة التباين			٢٢١,٠٥

الأشياء (ب) التفكير في كيفية عملها، (٠,٩٥٢) للبدء
رقم (٤١) وينص على فكرة القيام بالواجبات المنزلية
في مجموعات، مع إعطاء درجة واحدة للمجموعة
كلها: (أ) تناسبي (ب) لا تناسبي.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن العامل الثاني
يفسر (٢١,٠٥٪) من التباين الكلي ويحذر كامن
(٩,٢٦) وتشبهت عليه جميع بنود الأسلوب العملي
التألمي. والمحسرت قيم التشبهات بين (٠,٥٧٥) للبدء
رقم (٢٥) وينص على أفضل أولاً: (أ) المحاولة في

المجلد (٩)، تفهيمات النود على العامل الثالث (النحوي - النحوي).

٢	النود	الشروع	الخصائص
٤	أصل إلى: (أ) فهم تفاصيل الموضوع لأن البناء العام ربما يكون غامضاً (ب) فهم البناء العام لأن التفاصيل ربما تكون غامضة	٠٧٧٩	٠٨٧٧
٨	أبداً بهم: (أ) جميع الأجزاء حتى الفهم الشفيء، بالتكامل (ب) الشفيء، بالتكامل حتى الفهم الأجزاء	٠٨٤٥	٠٩١٧
١٢	متداً أصل للثلاثيات في راحة، (أ) عادة ما أصل على الوصول إلى الحل خطوة خطوة في الوقت المحدد (ب) غالباً ما أصل إلى الحل لكن بعد التصريح مع الخطوات اللازمة للحل	٠٨٤٣	٠٩١٥
١٦	متداً أقوم بتفصيل قصة أو رواية: (أ) التفكير في الأحداث وأصول تسميتها لاكتشاف الموضوع (ب) أحرص فقط للموضوعات وبعد أن أهيئ قراءتها أحرص للأحداث التي تفسرها	٠٧٨٣	٠٨٧٩
٢٠	الأكثر أهمية تحدي بالنسبة للمصاحف أن: (أ) يحرص للثقة في خطوات متصلة وواضحة (ب) يطمئن بصورة عامة ومرتبط بين اللادة والوضوحات الأخرى	٠٧٦٥	٠٨٧٥
٢٤	أهم: (أ) بسرعة متسبة، إذا كانت الدراسة صعبة (ب) بداية بسرعة، ثم أترك قتيلاً ثم أقوم	٠٨٥٤	٠٩٢٠
٢٨	لأهم كمية من المعلومات، أصل إلى: (أ) التركيز على التفاصيل وأصل الصور العامة (ب) فهم الصورة العامة قبل الدخول في التفاصيل	٠٨٦٢	٠٩٠٠
٣٢	متداً كتابة ورقة أصل إلى: (أ) العمل على التفكير أو الكتابة في بداية الورقة ثم أقدم إلى الأمام (ب) العمل على التفكير أو الكتابة في أجزاء مختلفة من الورقة، ثم أتركها	٠٨٣٢	٠٩١٩
٣٦	متداً أهتم موضوعاً جديداً، أعمل: (أ) التركيز على الموضوع، وأتأمل أكثر حوله قدر الإمكان (ب) محاولة عمل ارتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة	٠٨٩٤	٠٩٤٤
٤٠	بعض الأساليب يقدمون فهمهم الفهم كما يسطرون هذه الخصائص تكون: (أ) طريقة إلى حد ما (ب) طريقة جديداً	٠٨٧٦	٠٩٣٣
٤٤	متداً أصل للثلاثيات في جملة، أصل إلى: (أ) التفكير في خطوات عملية الحل (ب) التفكير في النتائج المتوقعة أو تطبيقات الحل في معنى أوسع	٠٨٦٥	٠٩٢٤
	المجلد الكامل		٠٩١٤
	سنة التكوين		٢٠٠٧

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المعامل الثالث يفسر (٧٨,٢٠٪) من التباين الكلي ويحلو كامن (٩,١٤) وتشبع عليه جميع بنود الأسلوب التلغامي الكلي. وانحصرت قيم التشبعات بين (٠,٧٦٥) للبناء رقم (٢٠) وينص على الأكثر أهمية عندئذ بالنسبة للمحاضر أن: (أ) يعرض المادة في خطوات متسلسلة واضحة، (ب) يعطي صورة عامة، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى، (ج) (٠,٨٩٤) للبناء رقم (٣٦) وينص على عندما أتعلم موضوعاً جديداً، أفضل: (أ) التركيز على الموضوع، والتعلم أكثر حوله قدر الإمكان، (ب) محاولة عمل أوتباطات بين الموضوع والموضوعات ذات الصلة.

الجدول (٩). تشبعات البود على المعامل الرابع (الحي - الحسي).

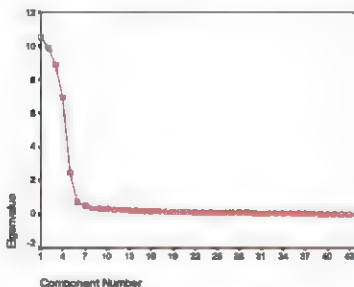
٤	البود	الشرح	التصنيفات
٢	أفضل أن أكون (أ) واثقاً (ب) إبداعياً	٠,٨٦٨	٠,٩٢٣
٦	إذا كنت معلماً، أفضل تدريس للتدريس خلال: (أ) التعامل مع الحقائق والوثائق لاختبار الواقعية (ب) التعامل مع الأفكار والتفكير	٠,٨٦١	٠,٩١٩
١٠	أجد من السهل: (أ) تعلم الحقائق (ب) تعلم التعليم	٠,٨٨٠	٠,٩٣٢
١٤	عند قراءة القصص، أفضل: (أ) الشيء الذي يعلمني حقائق جديدة، أو الذي يثيرني كيف أحصل شيئاً ما (ب) الشيء الذي يعطيني أفكاراً جديدة للتفكير	٠,٨٧٦	٠,٩٢٩
١٨	أفضل الأفكار: (أ) الواقعية (ب) النظرية	٠,٥٢٩	٠,٩٣٥
٢٢	من الأفكار أهمية لي أن: (أ) أحرص على فهمين أحصائي (ب) أكون مبدعاً في توليد أحصائي	٠,٥٢٠	٠,٩١٩
٢٦	عندما أقرأ للاستمتاع أميل إلى الكتب: (أ) الذين يقرأون بوضوح ما يفنون (ب) رؤية الأيدي، بطرق إبداعية ومثيرة	٠,٥١٤	٠,٩١٩
٣٠	عندما أقرأ مهمة أفضل: (أ) إتقان طريقة واحدة للعمل (ب) محاولة معرفة طرق جديدة لتقديم بالعمل	٠,٥١٠	٠,٩١٤

تابع الجدول (١٠).

العدد	الشرح	القيمات
٣٤	أخير أن الله وصف الشخص (أ) بالمال (ب) بالتبلي	٠,٨٤٩
٣٨	أفضل للقرآن التي تركز على: (أ) مواد واقعية (حقائق، وبيانات) (ب) مواد مجردة (مفاهيم، ونظريات)	٠,٤١٩
٤٩	عندما أُنزل حسابات طريقة: (أ) أميل إلى تكرار كل خطوات وأراجع حسابي بعناية (ب) أجد الصالحين في العمل مثلي وأجد نفسي خيراً على ذلك	٠,٨٠٦
المجموع الكلي		٧١٢
سعة التباين		٤١٧١٩

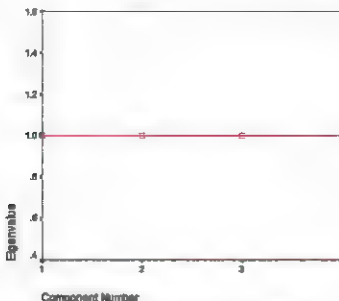
إتقان طريقة واحدة للعمل، (ب) محاولة معرفة طرق جديدة للقيام بالعمل، ويربط بين المادة والموضوعات الأخرى، (٠,٨٨٠) للبعد رقم (١٠) وينص على أجد من السهل: (أ) تعلم الحقائق (ب) تعلم المفاهيم.

يتضمن من الجدول رقم (١٠) أن العامل الرابع يفسر (١٧,٩٩٪) من التباين الكلي ويجزو كل من (٧,٩٢) وتشبعت عليه جميع بنود الأسلوب الحسي الحذسي. والمحصرت قيم التثيمات بين (٠,٥١٠) للبعد رقم (٣٠) وينص على «عندما أُنزل مهمة أفضل: (أ)



الشكل (٦). اختيار العوامل من الدرجة الأولى

وجاءت النتائج لتؤكد الصديق البنائي للنموذج، حيث كانت العوامل الأربعة مستقلة عن بعضها وتفسر معاً (١٠٠٪) بواقع (٢٥٪) لكل منها ويظهر كامن يساوي الواحد الصحيح، وتشبعاتها هي: (٠,٧٧٩) للعملي - التأملي، (٠,٧٧٩) للتأهلي - الكلي، (٠,٦٦٣) للبصري - اللفظي، (٠,٦٣٨) للحسي - الجندسي. ويوضح الشكل التالي اختبار التراكب لهذه العوامل:



الشكل (٧). اختبار التراكب للعوامل من الفرجة الثانية

العملي - التأملي، والحسي - الجندسي، والبصري - اللفظي، والتأهلي - الكلي؟. للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة على اعتبار أن كل أسلوب يمثل عموماً من الطلاب يمكن المقارنة بينهما، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

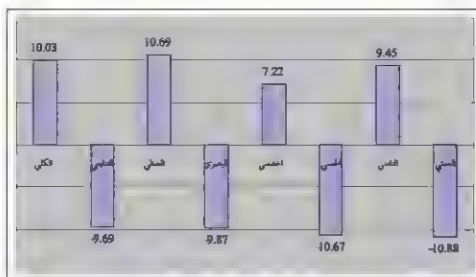
يتضح من الشكل رقم (٦) وجود خمسة مكونات وتأتي بنائي المكونات على خط مستقيم، حيث كان تباین المكون الخاص ضعيفاً ولا يتشعب عليه سوى بتدين ويندرجة أقل من تشبعاتها على العوامل الأخرى، ولذلك تم استبعادها. وإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية على العوامل الأربعة للتعرف هل يوجد ترابط فيما بينها أم أنها تتمايز ومستقلة كما افترض فلندر وسيلفرمان.

يتضح من الشكل رقم (٧) استقلالية العوامل الأربعة المكونة للاستبيان حيث ظهرت جميعها على خط مستقيم، ويتفق هذا مع جميع الدراسات التي أجريت حول نموذج فلندر وسيلفرمان. (٢) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لأساليب التعلم:

الجدول (١١). قيمة ت ومسيوى دلالتها للفروق بين الطلاب في أساليب التعلم.

الأساليب	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودالتها
العلمي - التأملي	٤١٣	١٠.٨٨ -	٠.٤٦٨	٢٧٨.٨٩ ***
	٧٢٧	٩.٤٥	١.٤٤	
الحسي - الحسني	٣١١	١٠.٦٧ -	١.٤٥	١١٢.٣٧ ***
	٨٤٩	٧.٢٢	٣.٩٦	
البرهاني - المنطقي	٣٨٤	٩.٨٧ -	١.٣٨	٢٧٢.٨٦ ***
	٧٧٦	١٠.٦٩	٠.٧١٨	
التأملي - التكاملي	٤٤٥	٩.٦٩ -	١.٣٤	٢٤٢.٤٤ ***
	٦٢٥	١٠.٠٣	١.٤١	

*** دال عند (٠.٠٠١)



الشكل (٨). المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم

الأشياء والعمل بمفرده، بينما يميل المتعلم العملي أو
النشط إلى تجريب الأشياء والعمل مع الآخرين
والاحتفاظ بالمعلومات لاستخدامها في عمل أشياء
إيجابية مثل مناقشتها وشرحها للآخرين أو تطبيقها.
- مجموعة (الحسي - الحسني) كانت الفروق

يتضح من الجدول رقم (١١)، والشكل رقم
(٨) وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات أساليب
التعلم، وكانت على النحو التالي:
- مجموعة (العملي - التأملي) كانت الفروق
نصائح التأملي، وهو المتعلم الذي يفضل التفكير في

يتبع هذا الأسلوب بالأشياء الكلية ويبحث في العلاقات بين الأجزاء، بينما يفضل المتعلم التأهيلي الخطية والتنظيم في التفكير والتعلم في خطوات تصاعدية صغيرة.

(٣) هل يختلف الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان باختلاف الكلية (إنسانية - علمية) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار وت «للمجموعات المستقلة»، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

لصالح الحنسي، وهو تصوري أكثر ومجهد ومبدع يتجه نحو النظريات والمفاتي، بينما المتعلم الحسي تطبيقي يتجه نحو الحقائق والإجراءات.

— مجموعة (البصري - اللفظي) كانت الفروق لصالح اللفظي، حيث يفضل المتعلم اللفظي للنواد المتطورة والمكتوبة وهو الأسلوب الأكثر استخداماً داخل الجامعة حتى الآن، مقارنة بالمتعلم البصري الذي يفضل التمثيل البصري للمادة المعروضة مثل الصور والرسومات واختراطات التوضيحية.

— مجموعة (التأهيلي - الكلي) كانت الفروق لصالح الأسلوب الكلي، حيث يهتم المتعلم الكلي

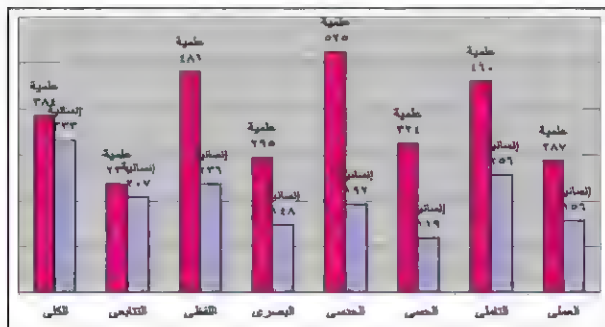
الجدول (١٢) قيمة ت ومسوى دلالتها للفروق بين طلاب الكليات (الإنسانية - العلمية) في أساليب التعلم.

الأساليب	الكلية	العدد	الفرق الحسائي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالاتها
العملي - التأهيلي	إنسانية	٤٤٣	٣٠٩	١٠٠٦١	٥٥٢,٣٧
	علمية	٧١٧	١٠٦٦	٩,٥٢	
الحسي - الحنسي	إنسانية	٤٤٣	٤,٢٨	٩,٣٢	٥٥٨,٦٣
	علمية	٧١٧	١,٢٧	٨,٠٢	
البصري - اللفظي	إنسانية	٤٤٣	٤,١٩	٩,٢٦	١,٨٦٩
	علمية	٧١٧	٣,٦٩	١٠,٠١	
التأهيلي - الكلي	إنسانية	٤٤٣	٠,٨٣٨	٩,٢٤	٠,٢٣٩
	علمية	٧١٧	٠,٧٩٦	١٠,٢٩	

٥٥ دال عند (٠,٠٩)

البصري - اللفظي، والتأهيلي - الكلي. وعند مقارنة كل أسلوب على حدة في كل تخصص، فكانت النتائج كما يوضحها الشكل رقم (٩):

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائية في كل من: العملي - التأهيلي، والحسي - الحنسي لصالح الكليات الإنسانية. بينما لم توجد فروق بينهما في كل من:



الشكل (٩). أساليب التعلم في ضوء التخصصات.

التحليل المتتابع أو المتدرج بطريقة Stepwise حيث كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات (٠.٣٦٥)، ومربع معاميل الارتباط (٠.١٣) وقيمة ف = ٤٤.٧٨ وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١)، مما يؤكد قدرة أساليب التعلم على التنبؤ بالتحصيل الدراسي وأنها تسهم بمقدار (١٣٪) من التباين في المستويات التحصيلية، والباقي يرجع لموامل أخرى، وجاءت النتائج على النحو التالي:

يتضح من الشكل رقم (٩) أن التخصصات العلمية أكثر استخداماً لكل الأساليب مقارنة بالتخصصات الإنسانية.

(٤) هل يمكن التنبؤ من الأداء على استبيان أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة

الجدول (٩٣). المعوق بالتحصيل الدراسي من أساليب التعلم.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (ب)	خطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (ب/ع)	قيمة ت ودلاليتها
الثابت	٦٢.٧٧	٠.١٦٠		٣٩١.٧٩
العلمي - الثاني	٠.٠٨٣	٠.٠١٤		٥.٧٨

تابع الجدول (١٣).

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (د)ب	خطأ تقديري	معامل الانحدار التقديري (د)ب	قيمة ت ودلائها
احسي - الخمسي	- ٠,١٢٩	٠,٠٦٦	- ٠,٢٥٥	٥٠,٠٠٠
البصري - اللغتي	- ٠,٠٩١	٠,٠١٤	- ٠,١٧٤	٥٥٠,٠٣٣
التبني - الكلي	- ٠,١٢٤	٠,٠١٤	- ٠,٢٤٢	٥٥٥,٠٧٣

* الإختارة السالبة تدور إلى أن البعد الذي أحله الدرجة (د) هو الأكبر مساهمةً من الطلاب.

*** دال عند (٠,٠٠١).

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود تأثير دال إحصائياً لأساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان على التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ

التحصيل الدراسي = - ٠,٠٨٣ × العملي - ٠,١٢١ × احسي - ٠,٠٩١ × البصري - ٠,١٢٤ × التبني

ومن المؤشرات السابقة سواء المرتبطة بالتحليل العاملي، أو الفروق بين التخصصات المختلفة، وبين المجموعات القرعية لأساليب التعلم، أو التنبؤ من أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة أطمأن الباحث إلى الصلح البنائي لنموذج فلدر وسيلفرمان في البيئة السعودية.

وبما سبق يوصي الباحث بضرورة الأخذ بعين الاعتبار أساليب التعلم للطلاب والطالبات عند التدريس، وإجراء الاختبارات، ووضع برامج تدريبية لتنمية هذه الأساليب. ويقترح إجراء البحوث والدراسات التالية في البيئة العربية:

- أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة «دراسة عبر ثقافية».

- مكونات البيئة الجامعية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى الطلاب.

من أسلوب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ومعادلة التنبؤ هي:

أثر كل من الجنس والتخصص والعمر على أساليب التعلم في ضوء نموذج فلدر وسيلفرمان لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد. وأساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب واتنوستل لدى طلاب الجامعة، دراسة علمية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٩٣)، (٢٠٠٠م)، ص ٢٣١ - ٢٩٢.

البيانات الإحصائية في تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

افضل، سعيد؛ البطش، محمد وليد؛ وأبو زينة، فريد كامل. مناهج البحث العلمي، تصميم البحث

- Test, Individual Differences Research, 2(3), (2004), PP. 169 – 174.
- Graf, s, Viola, S, Leo, T and Kinsbak, R.** In – Depth Analysis of the Felder – Silverman Learning Style dimensions, *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), (2007), PP. 79 – 93.
- Litzinger, T, Lee, S, Wise, J and Felder, R.** A Psychometric Study of the Index of Learning Styles. *Journal of Engineering Education*, 96(4), (2007) PP. 309 – 319.
- Litzinger, T, Lee, S, Wise, J and Felder, R.** A Study of the Reliability and Validity of the Felder – Soloman Index of Learning Styles. *proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*. 2005.
- Platidou, M & Metallidou, P.** Validity and Reliability Issues of Two Learning Style Inventories in a Greek Sample: Kolb's Learning Style Inventory and Felder & Soloman's Index of Learning Styles, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), (2009) 324 – 335.
- Stavros, F & Ioannis, T.** On the use of adaptive instructional images based on the sequential global dimension of the felder – Silverman Learning Style theory, *Interactive Learning Environments*, 17 (2), (2009), 135 – 150.
- Van Zwabenberg, N & Wilkinson, L.** Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: How do they Compare and do they predict academic performance?, *Educational Psychology*, 20 (3), (2000), PP. 365 – 380.
- Zywno, M.** A Contribution to Validation of Score Meaning for Felder – Soloman's Index of Learning Styles, *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition*, 2003.
- والتحليل الإحصائي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.
- تهمة، أحمد بولسان. «نظرية الصديق الحديثة ومتضمناتها التطويرية لواقع القياس». ندوة علم النفس والتنمية الفردية والمجتمعية. جامعة الملك سعود، كلية التربية، ٢٠٠٩م.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Alumran, J.** Learning Styles in Relation to Gender, Field of Study, and Academic Achievement for Bahram University Students. *Individual Differences Research*, 6(4), (2008), PP. 303 – 316.
- Cook, D & Smith, A.** Validity of index of Learning Styles Scores: Multitrait – Multimethod Comparison with three Cognitive – Learning Style Instruments. *Medical Education*, 40, (2006) PP. 900 – 907.
- David Tawel, K & Chun – Yl, S.** Reliability, Validity, and Investigation of the index of Learning Styles in A Chinese Language Version for Late Adolescents of Taiwanese. *Adolescence*, 44 (176), (2009), 827 – 850.
- Felder, R & Silverman, L.** Learning and Teaching Styles in engineering education, *Journal of Engineering Education*, 78(7), (1988) PP. 674 – 681.
- Felder, R & Soloman, B.** *Index of Learning Styles Questionnaire*, North Carolina state University, 2001.
- Felder, R & Spurlin, J.** Application, Reliability and Validity of the Index of Learning styles. *Journal of Engineering Education*, 21(1), (2005) PP. 103 – 112.
- Genovese, J.** The Index of Learning Styles: An investigation of its Reliability and Concurrent Validity With The Preference

Construct Validity of Model Felder and Silverman learning Styles of Students University

El Sayed Mohamed Abu Hashem

Associate professor, Department of Psychology,

Faculty of Education, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box. 3458, Postal Code: 11451

E-mail: Shashem@ksu.edu.sa

(Received 11/10/1430H, accepted for publication 23/9/1431H.)

Key Words: Construct Validity, model Felder and Silverman, learning styles, students University

Abstract: This research aims at present to identify the truthfulness structural model Felder & Silverman (FSLSM) of the methods of learning, which includes four methods to learn is Active - Reflective, and sensing - intuitive, and visual - verbal, sequential - Global. In the (1160) students from various faculties at the University of King Saud, and using Exploratory factor analysis and correlation coefficients, coefficient alpha Cronbach, and the Split half method Spearman Brown, Guttman, test «T», and multiple regression analysis, the results showed:

- (1) verify the truth certain amount of a form of Felder and Silverman learning styles of students at the university in the Saudi environment (saturation of the terms of the questionnaire to explain the four factors together (82.32%) of the variance, and the enjoyment of these factors large degree of autonomy)
- (2) there are significant differences between the average scores of students according to learning styles in light of the model and Felder Silverman Active - Reflective, and sensing - intuitive, and visual - verbal, sequential - Global.
- (3) there are significant differences between means of scores of college students (human - Scientific) in the methods of learning in the light of the model and Felder Silverman. Active - Reflective, and sensing - intuitive faculties of humanity While there are no differences between them in the learning styles visual - verbal, and sequential - Global.
- (4) prediction of performance on the learning styles questionnaire in the light of the model Felder and Silverman learning performance of students at the university in the Saudi environment.

نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي: الأطر العامة وإشكالات التطوير

منظور نقدي

* محمد يوسف المسليم،^١ وفاء صالح الباسين

* أستاذ مشارك، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت

الكويت، دولة الكويت، صرب ١٣٢٨١، الرمز ٧١٩٥٣

E-mail: Almusaleem_50@hotmail.com

* أستاذ مشارك، قسم للتأهيل وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت

الكويت، دولة الكويت، صرب ١٣٢٨١، الرمز ٧١٩٥٣

E-mail: drwafasaleem@yahoo.co.uk

(قدم للنشر في ١٦/٢٩/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٦/١٩/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: نظم تعليم، إشكالات التطوير، إصلاح التعليم، بدائل التطوير.

ملخص البحث: تزايد اعتماد دول مجلس التعاون الخليجي في نظم التعليم إدراكاً منها بأهمية تطوير المنصر البشري وذلك من خلال بناء المدارس واستكمال متطلبات البنى التحتية فيها. إلا أن هذه النظم تواجه إشكالات وتحديات موضوعية، والتي تحاول هذه الدراسة الوقوف عليها.

تحتد هذه الدراسة على النتائج الوصفية التحليلي التي وصف الظاهرة وعوامل تحليلها مستخدمين على ما يتم توفيره من دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة. ومن خلال ذلك سيتم الإجابة على أسئلة الدراسة لتنظرة في:

السؤال الأول: ما درجة التشابه للوضوعي بين نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث: ما الإشكالات للوضوعية التي تخف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟ وبناء على تحليل هذه الفروقات توصلت الدراسة إلى توصيات عامة تهدف إلى إصلاح نظم التعليم الخالية في دول مجلس التعاون الخليجي. من هذه التوصيات:

- ١ - تطوير الرقابة المستقلة لوظيفة التعليم في دول المجلس.
- ٢ - دعم الأجهاد نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس.
- ٣ - جعل المدرسة وحدة إدارية تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال والحرية.
- ٤ - الاعتماد الكلي على المعلمين والوطنيين وذلك لضمان كفاءة أكبر لخريجات التعليم الحكومي.
- ٥ - مراجعة سياسات الإذناق الخالية على التعليم العام في دول المجلس.

تعليم

أصبح نقد وتقويم النظم التعليمية حاجة من الحاجات المتزايدة للمسؤولين والمهتمين بتطوير نظم التعليم، ذلك أنه لا يمكن تحقيق أي خطوات تطويرية حقيقية دون التعرف على مكامن القوة والضعف في النظام التعليمي القائم، ثم الانطلاق نحو التطوير بمعدل المسارات الخاطئة وتميز المسارات الصحيحة. والقيام بالنقد والتقويم قد يتطلب تشكيل اللجان المتخصصة أو تكليف البيوت الاستشارية أو المنظمات ذات الخبرات الميدانية والنظرية، وعادة ما يكون التقويم المجايد هو الأجدى والأقدر على إعطاء نتائج تقويمية دقيقة وذات موضوعية عالية. وقد تختلف النظم التعليمية في استثمارها لضرورة التقويم كأن مثلاً يأتي التقويم نتيجة لرغبة نظام التعليم في تطبيق استراتيجيات جديدة، أو نتيجة لوضوح الاختلالات مما يستدعي الحاجة لإحداث تغييرات منهجية على مستويات عدة، فعلى سبيل المثال يشير التقرير الختلي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت (وزارة التربية، ١٩٨٧، ص ٢) والذي يعتبر من أوائل التقييمات في منطقة الخليج، يشير إلى دواهي التقويم كما يلي:

التوسع الكمي في النظام التربوي بالكويت الذي لم يصاحبه تطور كاف في الجوانب الكيفية بالإضافة إلى أن هذا التوسع الكمي أدى إلى زيادة حجم الكلفة الخاصة بالخدمات التعليمية سواء في مجال الأجور أو الأجهزة والمباني والتجهيزات الأمر الذي يستدعي

ترشيد الإنفاق وخفض الكلفة مع الحفاظ على جودة العملية التربوية [إدخال بعض استحداثات جديدة في بنية النظام التربوي وبيئته ومناهجه وتقنياته بهدف تحديث عناصره ورفع كفاءته لم يتيح التحقق من كفاءتها وصلاحيتها].

من جانب آخر قد تتعدد الأسباب وراء تقويمات نظم التعليم ولها زوايا الرؤية التي تنطلق منها الحاجة للتقويم، فمثلاً في دراسة قام بها باوديل (باوديل، ٢٠٠٥) حول تجربة التعليم في مملكة بوتان أكد على أن «غالباً ما يتم التفكير في التعليم الرسمي من منطلق المناقع والامتيازات التي يضيفها على الأفراد ومهما يكن من أمر فإن الحكومات التي تستمر في التعليم تهتم أكثر ما تهتم بقيمة التعليم للدولة ككل، ثم يكون هناك حاجة إلى تقييم مدى قوة نظام التعليم للتعرف على كيف يعمل عند نقطة معينة من الزمن».

و ينقل (باوديل، ٢٠٠٥، ص ٦٧-٦٨) عن Grooney & Kallaghan قولهما «إن تقييم التعليم على المستوى القومي يوفّر المعلومات حول محصلات الإنجاز التي تفرز مقاييس موضوعية لحالة ونوعية، وأداء نظام التعليم. والمعلومات التي تتاح على هذا النحو يمكن أن تستخدم لأغراض مختلفة مثل: إبلاغ السياسة ومعايير الرقابة والعمل بالمعايير الواقعية وتحليل معاملات الإنجاز وتوجيه جهود المدرسين والارتفاع بمستوى إنجازات الطلبة وتميز المساهمة

إليها كمؤسسات حكومية رسمية يعمل بها موظفون تابعون توفر لهم احتياجاتهم التعليمية من خلال مؤسسات حكومية أيضاً، وعليه فإن الدنيانيمات السياسية في المجتمع تميل نحو قبول البنية الحالية لأوضاع التعليم وتعدّها أمراً طبيعياً. إن الإصلاح في هذا الفهم أمر مرحب به ما دام لا يمس مصالح البعض الكبار. وبضيفان في تحليلهما وأنه من المولم وذلك بعد حقن من محاولات الإصلاح في نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية يصبح ليس من المقبول إحداث تغيير مأمول حتى وإن كان ذلك استجابة للاحتياجات الواقعية أو استجابة لتأثيرات الدراسات المسحية الموثقة والرصينة. وبضيفان أيضاً وإن نظم التعليم في الولايات المتحدة مثل الجسد المريض الذي يرفض العلاج الذي يمكن أن ينقله من الموت المحقق. إن القادة على مستوى الولايات في القطاعين العام والخاص مسئولون عن هذه المؤامرة الصامتة Conspiracy of silence في اتجاه المثابرة على الفشل.

يحدد (Hedley, 2001, p6) في دراسته القيمة Creating the future schools ملامح الأزمة في التعليم الحالي فيقول «إن العقدين الأخيرين من القرن الماضي شهدا تفسيرات كبيرة، فهناك من يعتقد أن أهداف التعليم أخلت تشكل نزاعات بين الجماعات المختلفة وإن المستفيدين من التعليم بدءوا ينظرون إليه أنه يشكل عبئاً عليهم، إضافة إلى أن هناك شكوكاً في جدوى إدارة التعليم ثم في نوع الأفراد الذين تنتجهم

والخاصة وزيادة الوعي العام وتشجيع المناقشات الجادة ودعم صنع القرار الجادة.

وفي دراسة مشابهة قام بها (هكاري، ٢٠٠٥، ص ٧٢) حول الإصلاح التعليمي في تونس، تبين تحقق تحسن هام في مستوى التعليم في تونس، هذا على الرغم من أن هذا التحسن لم يتضح في انخفاض معدلات الأمية بين الإناث التي ظلت مرتفعة خاصة في المناطق الريفية. وبيّنت الدراسة أن تونس حققت نتائج كمية بفضل الاهتمام المزدوج بالسياسة التعليمية التوسمية التي تتحكم في عدد الطلاب وتوفر دعماً مالياً للتعليم، وقد أدى التحكم في عدد الطلاب إلى سيطرة تونس على الإنفاق التعليمي، وقد أدت إلى أهمية التعليم العام وضعف إسهام القطاع العام والخاص، إذ إن القطاع الخاص لا يقبل سوى عدد محدود جداً من الطلاب وعدم توفر تمويل عام للتعليم الخاص.

وقد يتبعو النقد الموجه لتنظيم التعليم منعاً مبالغاً فيه إلى الدرجة التي لا يصبح هناك أي جوانب إيجابية يمكن رصدتها أو أخذها في الاعتبار مما يضرّج التقويم أو النقد عن مقاصده التي يجب أن توجه إلى الإصلاح والتحسين. وقد نجد في الاستشهاد التالي مثالا على ذلك.

حيث يشير كل من (Hill & Harvey, 2004, p4) أن قادة المدارس يمتنعون احتراماً عندما يتم طرح قضية إصلاح المدارس، إلا أن التفسير في اتجاه الإصلاح لم يؤخذ مأخذ الجدية. فالمدارس من منظور ما ظل ينظر

مستوى الإنجاز الطلابي وتلدن في مستوى تدريب المعلمين وتوفير بيئة عمل صالحة ومناسبة لهم.

ونلاحظ هنا أن التقارير النقدية أو التقييمية لنظم التعليم لا تحمل فقط «نكشاً» أو «تمرية» للمعيب أو للاختلالات بقدر ما تحمل طرح بدائل للإصلاح وقد نجد مثالا على ذلك في تقرير برنامج الرئيس الأمريكي جورج بوش لإصلاح التعليم العام في أمريكا الذي صدر في نهاية الثمانينات من

القرن الماضي تحت عنوان: No Child Left Behind (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991)

يعرض التقرير في البداية لبعض الملاحظات الصارخة على نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها «في الوقت الذي تدخل فيه أمريكا القرن الحادي والعشرين وهي غارقة في الطموحات والآمال، نجد العديد من أطفالنا المعوزين يتخلفون عن ركب التعليم.

فاليوم حوالي ٧٠٪ من تلاميذ الصف الرابع في قلب المدن الأمريكية لا يحسنون القراءة في امتحانات القراءة القومية وعلى المستوى الأساسي. كذلك نجد طلابنا في المدارس الثانوية يأتون بعد كل من قبرص وجنوب أفريقيا في امتحانات الرياضيات الدولية. وأيضاً فإن ثلث طلابنا الجامعيين تقريباً في السنة الجامعية الأولى يضطرون لأخذ دروس تقوية قبل أن يتمكنوا من الانخراط في المقررات الجامعية المعتادة. ويضيف التقرير وهذه النتائج المخيبة للآمال أحدثت ردة فعل واسفر رأي البعض بوجوب عدم تدخل الحكومية الفدرالية

نظم التعليم. من جانب آخر يتساءل Hodley عن الأهمية الاقتصادية للتعليم الحالي وأثر التعليم على زيادة طموحات الأفراد ونوع القيم التي يعمل التعليم على تأكيدها من خلال العمل للمدرسي. ثم أخيراً يتساءل عن كون نواتج التعليم ذات القيمة ملموسة أم لا؟ وأن للتعليم أثراً واضحاً على أسواق العمل، وأن نظم التعليم ذات قدرة على إحداث الرفاهية الاجتماعية المطلوبة».

أما (Troen & Boles, 2003, p19) في دراستهما المرسومة لـ Who's teaching your children فقد أشارا في تحليلهما إلى التقرير الهام الذي عرف باسم Nation in risk والذي صدر في عام ١٩٨٣، والذي يعد على مستوى العالم كأحد التقارير الأكثر نفعا لنظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث يشير التقرير إلى: أن نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قد تآكل وأنه يكشف عن علم العنالة في توزيع الخدمات التعليمية على مستحقيها في كافة المستويات. وأن هناك أكثر من ١٣٪ ممن هم في سن السابعة عشر يعتبرون أميين وظيفيا. على مستوى اختبارات الإنجاز العالمية لم يحقق الطلبة الأمريكيان أية مستويات متقدمة وذلك بالمقارنة مع الدول الصناعية. كذلك كشف التقرير عن بعض الإخفاقات للشعبة من مثل: تنني كفاءة المناهج الدراسية، تنني في توزيع اليوم والعام الدراسي، وتدنني في الاستخدام الأمثل للوقت على كافة الأصعدة، وكذلك تلدن واضح في

الفرص منها المراجعة والتدخل من الإخفاقات والشواهد.

٢) أن هناك أهمية قصوى للحيادية عند نقد وتقييم نظم التعليم وذلك لضمان أن تأتي النتائج والمقترحات في الاتجاه المرجو ولكي تساعد على لمس مكانن الحقل بموضوعية كافية. ومن هنا نحرص بعض الدول على أن توكل مسألة التقييم التربوي إلى هيئات مستقلة مثل: للمركز الوطني للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهيئة التقييم التربوي الشامل في دولة قطر.

٣) قد تجمع بعض التقييمات أو الانتقادات إلى المبالغة في تصوير الاختلالات لاسيما تلك التي تقوم بها بعض الدراسات البحثية كما لاحظنا ذلك عند (Hill & Harvey, 2004) عندما وصفا نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها صممت كاستجابة لاحتياجات المستفيدين الكبار أو أنها كالجسد المريض الذي لا يستجيب للعلاج. وعلى الرغم من ذلك إلا أن مثل هذه الدراسات قد تكون ذات فائدة من حيث إنها تملق الجرس أو تنبه لما يمكن أن يحدث من مساوئ أكبر قبل وقوعها.

٤) نحرص بعض نظم التعليم على إجراء تقييمات دورية لبرامجها وأنشطتها وغرضاتها وذلك لقناعة هذه النظم أن التقييم والتدقيق البناء يرشد القرار التعليمي ويساهم في اختيار البدائل الناجعة ويختصر الزمن ويوفر الكثير من الإنفاقات ويحقق درجة من

في التعليم. واقترح آخرون إضافة برامج جديدة للنظام القديم. وبالتأكيد لا بد أن هناك طريقاً آخر. طريقاً يتيح لدور فيدرالي أكثر فاعلية.

وقد انبثق عن هذا التقرير عدة توصيات وضعت في مخطط ذي سبعة بنود كما يلي:

- تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة الذين لا تتوفر لهم كافة الامتيازات الاجتماعية.
- رفع مستوى كفاءة المعلمين.
- الارتقاء إلى مستوى الإقناع في اللغة الإنجليزية بالطلبة الذين يعانون من ضعف فيها.

تشجيع البرامج الخلاقة وإعطاء فرص الاختيار للأولياء الأمور.

السعي إلى إيجاد مدارس في القرن الحادي والعشرين تتوفر فيها السلامة.

دعم الإدارات المحلية مالياً لمواجهة متطلبات الحكومة الفيدرالية.

التشجيع على الحرية وترسيخ قواعد وإجراءات محاسبة العاملين (Cultural Section, Embassy of the State of Kuwait, 1991, p1-4).

كما تقدم يمكن أن نسجل بعض الملاحظات على أهمية نقد وتقييم نظم التعليم وذلك كما يلي:

١) أنه لا يوجد نظام تعليمي مثالي يمكن تقليده وأن نظم التعليم هي انعكاس للحالة المجتمعية وتعبير عن المرحلة التنموية، ولذلك كل نظم التعليم يجب أن تكون عرضة للتقويم والتدقيق البناء بحالة مستمرة يكون

الرضا عند المتعلمين مع مؤسسات التعليم والمستفيدين من نواتجها.

دول المجموعة الخليجية بنأى عنها.

وفي هذا الصدد تشير وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج العربية والتي صدرت في الرياض (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ٧٥) إلى:

إن البنية الأساسية للتعليم في دول الخليج أخذت مكناتها الطبيعي مع أفضلية سابقة على مستوى العالم الثالث سواء ذلك من حيث النظم الإدارية، المناهج، المعلم وغير ذلك مما يدخل في العملية التعليمية، إلا أن من الملاحظ أن نظمنا التعليمية لم تحظ بنصيب كبير من المتابعة والتطوير واكتفت ببعض التعديلات والتحسينات على عملية المنهج وإعداد المعلم، كما أن نظم الامتحانات والتقييم وتوظيف المعلمين والتخصصات الأكاديمية علمي /أدبي لم يمر عليها تفسير كبير بحيث تلبي طموحات المستقبل، مع العلم أن نظم التعليم في دول الخليج مقارنة ببعض نظم العالم الثالث تتمتع بمسحة جيدة ولكن عصر التكنولوجيا المتطور والسريع وقوع بعض دول الخليج ضمن الدول التي تتمتع بخصوصية جغرافية اقتصادية - سياسية واجتماعية يحتم عليها إعادة النظر في نظمها التربوية إذا ما أرادت اللحاق بركب التطور العلمي والاعتماد على الذات.

وتعود وثيقة أخرى لمكتب التربية العربي لتأكيد نفس المنحى وذلك في العام ٢٠٠٠ حيث تحدد جوانب القصور في نظم التعليم في دول

مدخل الدراسة ومشكلتها

أصبح التعليم من منظور عالمي مسئولية كبرى تساهم فيها بقوة كل من الحكومات والقطاعات الاقتصادية على تنوعها، والسبب في ذلك يعود إلى إدراك المجتمعات المعاصرة لضرورة بناء وتكوين القوى البشرية ضماناً لثبوتها مسئولية البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في مجتمعاتها. لقد أدركت دول الخليج العربي مبكراً بل أصبح من جل أولوياتها الأساسية الاهتمام بنظمها التعليمية وذلك مباشرة عقب استكمال استقلالها وتسلم مسئوليتها الوطنية وسيادتها على أراضيها ومقدراتها ومواردها. لقد تبلور الاهتمام بالتعليم من خلال التزايد المطرد في إلتحاق الحكومات الخليجية على الاحتياجات التعليمية من مثل بناء المدارس وتعيين المعلمين والصرف على الكثير من المستلزمات التعليمية كإعداد المعلمين وتعيينهم وتوفير المناهج والكتب الدراسية وغير ذلك من مستلزمات وخدمات أخرى.

إلا أن دول الخليج العربي أدركت مبكراً أن نظمها التعليمية وعلى الرغم مما حظيت به من اهتمام على جميع الأصعدة تواجه معضلات حقيقية تحد من قدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة منها في ظل ما يواجهه العالم من تغيرات سريعة وتحديات كبيرة ليست

المجموعة الخليجية على النحو التالي :

... فعلى الرغم من الجهود المتواصلة التي تبذلها الدول الأعضاء لنشر التعليم وتحسين مدخلاته إلا أن المآل منه لا زال دون المستوى المنشود ، كما يستدل على ذلك من خلال مستويات هزجات التعليم وأداء المؤسسات التعليمية ، إذ تشير الدراسات إلى واقع التعليم في الدول الأعضاء يغلب عليه الجانب النظري والاستمرار في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تركز حفظ المعلومات واسترجاعها في عمليتي التعليم والتقييم ، مما يقلل الاهتمام بالمهارات التعليمية العليا ، وتعويد الطلبة حل المشكلات ومواجهة المواقف للمستجدة ، وتشجيعهم على المبادرة وتحمل المسؤولية ، وما ينتج عن ذلك من ضعف في كفاءة النظام التعليمي وارتفاع ونسبة الهدر فيه (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٦٤١).

وهذا تشخيص ثالث لواقع نظم التعليم في دول الخليج حيث يشير (القرني ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٦) إلى المشكل التعليمي كما يلي :

إن موقفنا باختصار لا يحتاج إلى كثير عناء في التفكير والبحث بقدر ما يحتاج إلى مصارحة في التشخيص والعمل الميداني الدموي المتمثل في ترجمة حاجتنا للتطوير إلى أن نعيد طرح الوظيفة الأساسية في المدرسة ونركز العمل في إصلاحها بصفتها المؤسسة الأخيرة التي تنفذ فيها العملية التعليمية ، ويضيف

«على القرني» إن مهنة التعليم لدينا تخضع لنظام ينظر إلى المعلمين كما ينظر إلى عمال خطوط الإنتاج في المصانع (مهارات محدودة منخفضة القيمة وبدون حوافز للتميز وفقر صناديق للتطوير يقدمهم مديرون غير رسميين لا يملكون الصلاحية ويفتقدون الرؤية الصائبة في إدارة مدارسهم).

ومن الملاحظ أن هناك العديد من الدراسات والتقارير الجادة التي حاولت أن تقدم تشخيصاً لواقع نظم التعليم في دول الخليج من حيث قدرة هذه النظم على أن تكون أداة التغير المنشود لفرض وضع هذه الدول على خريطة المنافسة في عالم يشهد تطورات سريعة ومتلاحقة. إذا ليس الغرض من التطوير إدخال التحسينات على المناهج وإعداد المعلم وكذلك إصلاح البنية التحتية فحسب ولكن الغرض الأسمى هو خلق نظم تعليمية ذات كفاءة توعية عالية تعمل على تحسين القدرات البشرية لتواكب احتياجات التنمية وتعمل على إحداث التحول في اقتصاديات دول الخليج من الاعتماد على مصدر الدخل الوحيد تقريباً وهو النفط إلى تعدد البتائل أو المصادر. لكن السؤال الذي تحاول هذه الدراسة طرحه هو ما الإشكالات الحقيقية والموضوعية التي تقف حالاً دون قدرة نظم التعليم في دول الخليج على التطور الفاعل ؟ هذا إذا سلمنا من أن توقعاتنا من نواتج التعليم لا تقف عند حدودها التقليدية إنما تتجاوز ذلك إلى جعل المدارس شريكاً حقيقياً في عملية إعداد القوى البشرية الوطنية متسلحة

بالمهارات الوظيفية التي تحتاجها أسواق العمل الخليجية على تنوعها.

ويستند بهذه الدراسة أن تطرح مسؤالا كهذا منطلقين من المفجوة الكبيرة بين ما تنفقه دول مجلس التعاون الخليجي من أموال على تحسين خدماتها التعليمية وبين عوائد هذه الخدمات.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول: ما الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي ؟

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

أهداف الدراسة:

١- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأطر العامة لنظم التعليم من حيث أوجه التشابه في دول مجلس التعاون الخليجي.

٢- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

٣- تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الإشكالات الموضوعية التي تقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

أهمية الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية حيث إنها تنطلق من بحث الأطر العامة التي تميز نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي تلك الأطر التي يجعلها متشابهة يمكن النظر إليها كحزمة نظم تعليمية واحدة. ثم تتناول الدراسة أيضا وبعمق تحليلي الإشكالات التي تواجه هذه النظم والتي تحد من نموها وتطورها ، وعليه يمكن تحديد أهميتها على النحو التالي :

١- أنها سوف تساهم في بحث الأسباب والنتائج فيما يتعلق بإشكالات تطوير التعليم في دول المجلس مما يعد مساهمة في إثراء هذا الجانب الهام.

٢- أنها سوف تلقي الضوء على ما يتحكم هذا النظم من تقارب تملها الظروف الاجتماعية والاقتصادية لهذه الدول.

٣- أنها سوف تطرح مقترحات وتوصيات لمعالجة بعض الاختلالات في نظم التعليم في دول المجلس حيث يمكن أن يستفيد منها المسؤولون وأصحاب القرار.

٤- أنها سوف تسد فراغا فيما يتعلق بهذا النوع من البحوث حيث يمكن أن يستفيد بها الباحثون في المجال.

الحدود الدراسية:

المتحدة. وهذه الدول الست تشكل مجلس التعاون الخليجي والذي أنشئ في العام ١٩٨٢.

٢- التطوير التربوي: يقصد بالتطوير التربوي الانتقال من الحالة القائمة للأحسن والأكمل والأحدث، ويتم ذلك من خلال رصد الواقع ورسم معالم المستقبل والبناء التدريجي لهما وفق خطة مدروسة ومتجددة. وتهتم المؤسسات الحديثة بالتطوير التنظيمي والذي يعني، مجموعة وسائل التدخل للتغيير والمهارات والنشاطات والأساليب المستخدمة لمساعدة العنصر البشري والمؤسسة لتكون أكثر كفاءة.

أو هو عملية التخطيط والإدارة العلمية التي تستهدف تغيير ثقافة المنظمة وسلوكها ونظامها من أجل تحسين فعالية المنظمة في حل مشاكلها وتحقيق أهدافها.

٣- إشكالات التطوير: هي مجموع الصعوبات

والمعوقات التي تقف حاجلاً دون التقدم نحو الأمام والتي تحد من الاستخدام الفاعل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

٤- المفوقات: يقصد بالمعوقات في هذه الدراسة كل الصعوبات المادية والبشرية والتنظيمية التي تقف حاجلاً دون تحقيق مؤسسات التعليم العام لأهدافها المحددة.

٥- البدائل: كل ما يمكن طرحه من حلول موضوعية للتغلب على الصعوبات الآتية والمستقبلية والتي يمكن أن تواجه مؤسسات التعليم العام ونخص في هذه الدراسة دول مجلس التعاون الخليجي.

١- الحدود الموضوعية: إن الدراسة تبحث إشكالات تطوير نظم التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي الست فقط، وتقدم قراءة نقدية لهذه الإشكالات.

٢- الحدود الزمانية: تغطي الدراسة الفترة الزمنية الممتدة من عام ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٨، وعليه تركزت معظم المعلومات التي احتملت عليها الدراسة في الفترة الزمنية المذكورة.

٣- الحدود المكانية: تتناول الدراسة دول مجلس التعاون الخليجي الست وهي المملكة العربية السعودية، مملكة البحرين، سلطنة عمان، دولة قطر، دولة الإمارات العربية المتحدة، دولة الكويت.

منهج الدراسة:

سوف تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي أي وصف الظاهرة ومحاولة تحليلها معتمدين على ما يتم توفيره من دراسات وتقارير ومعلومات وبيانات تتعلق بموضوع الدراسة، وهي لن تخرج عن حدود الإجابة عن أسئلتها الثلاثة المينة.

مصطلحات الدراسة

١- دول مجلس التعاون الخليجي: وهي دولة الكويت والمملكة العربية السعودية ودولة البحرين ودولة قطر وسلطنة عمان ودولة الإمارات العربية

على تعيين القيادات التعليمية مثل القياديين في الوزارات والناطق التعليمية وكذلك مديري المدارس والمشرفين الفنيين والموجهين وسواهم. والجدير بالذكر أن دول مجلس التعاون الخليجي تقدم كافة خدماتها التعليمية لكافة مواطنيها بالجهان وفي كافة مراحل التعليم من الرياض حتي المرحلة الجامعية أو بعد ذلك كالحصول على الدرجات العلمية العليا.

من جانب ثان تشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في التشريعات والقوانين التي تنظم التعليم، فمن حيث حماية التعليم هناك اتفاق على أن التعليم حق لكافة المواطنين، والحق هنا يعني أن الدولة ملزمة بتوفير كافة الخدمات التعليمية دون أن تطالب مواطنيها بدفع أية رسوم أو ضرائب. ونجد هذا المعنى في قوانين التعليم أو في دساتير هذه الدول فعلى سبيل المثال ينص (دستور دولة الكويت، ١٩٦٢) في المادة رقم (١٣) على أن «التعليم ركن أساسي لتقديم المجتمع تكفله الدولة وترعاه». وينص (دستور دولة قطر، ٢٠٠٠) في المادة رقم (٢٦) على أن «التعليم دعامة أساسية من دعائم تقدم المجتمع، تكفله الدولة وتسعى لنشره وتعميمه». ونجد أن (دستور سلطنة عمان، ١٩٩٦) ينص إلى نفس الترجمة عندما ينص في مادته رقم ١٣ على «التعليم ركن أساسي لتقديم المجتمع ترعاه الدولة وتسمى لنشره وتعميمه» وكذلك «توفر الدولة التعليم العام وتعمل على مكافحة الأمية وتشجع على إنشاء المدارس والمعاهد الخاصة بإشراف من الدولة

٦- الإصلاح التعليمي: يقصد بالإصلاح التعليمي في هذه الدراسة هو العمل على تبني سياسات واستراتيجيات وخطط عمل تقود إلى إحداث تغييرات جذرية في نظم التعليم بأنواعه، ويتطلب ذلك إعادة النظر في الرؤى والأهداف والإمكانات البشرية والمادية.

مناقشة وتحليل أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما الأطر العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي ما يلي:

١- ما أثر التشابه بين نظم التعليم في دول المجلس على التعاون المشترك بينها لتطوير التعليم؟

٢- هل كان التشابه بين نظم التعليم في دول المجلس ميسراً للتطوير المشترك أم معسراً له؟

تشابه أنظمة التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في كونها نتاجاً لمسئولية الدولة التي آلت على نفسها أن توفر لمواطنيها أغلب الخدمات المعيشية ومنها التعليم. وتتعدد هنا مسئولية الدولة فهي التي توفر البنى التحتية للتعليم من مبان مدرسية وتجهيزات مادية متنوعة كالهاتف والمختبرات والمكتبات وأماكن الصلوات، إضافة إلى الملابس والمراسم وغيرها. وتعد مسئولية الدولة عن التعليم إلى تعيين المعلمين ودفع مرتباتهم وتدريبهم أثناء الخدمة، والعمل على إبعاد المناهج وتوفير الكتب المدرسية لكافة مراحل التعليم وحسب المجالات الدراسية. وكذلك الإشراف الكامل

ووفقاً لأحكام القانون.

عملهم القيادي أو الإشرافي. كذلك تهيمن وزارات التربية والتعليم على إعداد المناهج وتأليف الكتب المدرسية وهي التي تراقب للمستويات الدراسية وما يقدم للتلاميذ من أنشطة تعليمية وفعاليات أخرى.

وتتشابه نظم التعليم في دول المجلس من حيث أساليب التقويم ونظم امتحانات الشهادات العامة فيتم وضع الامتحانات وفق توجيهات مركزية وتتولى أجهزة التوجيه العامة للمواد الدراسية هذا الدور. وتتدخل الأجهزة المركزية في وزارات التربية والتعليم في التفاصيل اليومية للعمل المدرسي من حيث تحديد طول العام المدرسي، وطول اليوم المدرسي، وعدد الحصص الأسبوعية، وزمن كل حصّة، من خلال قرارات مركزية تنفذها المدارس بالتزام شديد. في هذا الصدد تشير دراسة (للسليم، ٢٠٠٢، ص ٩٤) حول أثر المركزية على أنماط الإدارة المدرسية كما يلي:

وتحدد وزارة التربية وترسم لناظر المدرسة كل الأعمال والمهام المطلوبة منذ اليوم الأول للعام الدراسي وحتى تسليم درجات امتحانات آخر العام وذلك عن طريق الكم الكبير من التعليمات التي تصل إلى المدارس. إن التدخل الشديد بعمل الناظر أو الناقرة خلق نمطا من النظار وهم الغالبية يعتمد على المركزية التفصيلية في تصريف أمور مدرسته فهو يتعامل مع مدرسه وطلابه بالطريقة التي تعاملها بها الوزارة لكل احتيوط بيده وكل الاختام على مكتبه وكل الأوراق تمر من تحت سيطرته.

وعلى الرغم من أن التوجه نحو الجاهلية المطلقة لتقديم الخدمات التعليمية في جميع دول الخليج يعد إيجابيا من منظور ما إلا أن ذلك قد يكون ممكنا على المدى القريب والذى المتوسط، لكنه في تقديرنا لن يبدو كذلك على المدى البعيد خاصة هند الوضع في الاعتبار بعض المتغيرات المستجدة ومنها تزايد الطلب على التعليم نتيجة لتزايد معدلات النمو السكاني حيث تشير الإحصاءات السكانية إلى أن عدد الطلبة للتحقق بمراحل التعليم الثلاث في الدول الأعضاء سوف يستمر في الازدياد، حتى يتضاعف بحلول عام ٢٠١٥ (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠، ص ٤٠) إضافة لارتفاع معدلات الإنفاق الحكومي في دول المجلس مع ما يمكن أن تشهده أسعار النفط من تقلبات في أسعارها.

من جانب ثالث تتشابه نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي من حيث هيكلتها الإدارية حيث تهيمن على تقديم الخدمات التعليمية وزارات التربية والتعليم التي تتبع في الأغلب نظاما مركزيا في إدارتها لشؤون التعليم فجميع القرارات المرتبطة بالسياسات والخطط العامة وقرارات الميزانيات والتمويل والمناهج يتم اتخاذها مركزيا. إضافة إلى أن الجهاز المركزي في الوزارات هو الذي يختار ويمين القيادات العليا والوسطى، ويختار ويمين مديري المدارس والموجهين والمشرّفين ويمد لهم طرق

وعلى الرغم من هذا التوجه الشلشد نحو المركزية الإدارية لنظم التعليم إلا أنه قد حدثت محاولات لتوجه نحو اللامركزية من خلال إنشاء المناطق التعليمية أو المحلية والتي أنيط بها في الأغلب تصريف الشؤون التنفيذية للمدراس التي تقع في محيط كل منطقة منها. وتلاحظ هنا أن المبدأ الذي تقوم عليه فكرة إنشاء المناطق التعليمية في دول الخليج هو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ إلا أن هذا المبدأ لم يحظ بالاهتمام المطلوب ليتمحول من مجرد شعار إلى واقع يساهم في تطوير العمل المدرسي تطويراً حقيقياً.

جاءت رابع من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو منظومة المناهج، حيث إن وزارات التربية والتعليم ممثلة بالإدارات المركزية للمناهج تقوم بجميع الإجراءات المتعلقة ببناء المناهج وإعداد الكتب المدرسية من تحديد المجالات الدراسية ووضع الأهداف الخاصة للمواد الدراسية إلى وضع وثائق المنهج إلى تشكيل لجان التأليف والإشراف المباشر على أعمالها إلى طباعة الكتب، ثم القيام بتجريبها وتشكيل لجان تقييمها وتعديلها أو إعادة تأليفها. إن هذا التقارب الشديد في بنية المناهج بين دول الخليج بلا شك شجع المسؤولين عن المناهج في وزارات التربية والتعليم الخليجية على تبني خطة مشتركة لتطوير المناهج تحت إشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج.

إضافة إلى ذلك، هناك تقسيمات للمناهج من

حيث المجالات المعرفية ينقسمها الأدبي والذي يحتوي على التربية الإسلامية والقرآن الكريم واللغة العربية واللغة الإنجليزية والاجتماعيات، والفرع العلمي الذي يحتوي على العلوم العامة والرياضيات والعلوم التجارية والحاسوب. إضافة إلى بعض المجالات الأخرى مثل التربية الفنية والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلي ومهارات الحياة وبعض المقررات العملية الأخرى. وقد تكون خطط المناهج في دول مجلس التعاون متشابهة إلى حد كبير حيث تلعب اللقاءات الخليجية على مستوى القمة أو على مستوى المسؤولين التربويين من خلال الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي أو مكتب التربية العربي لدول الخليج دوراً مهماً في تقريب سياسات التطوير والاستفادة من تجارب كل دولة من دول المجلس.

ومن الملاحظ على حركة تطوير المناهج في دول المجلس أنها ولفترة زمنية طويلة نسبياً تأثرت بجمود المناهج في الأنظار العربية الأخرى لاسيما جمهورية مصر العربية وسوريا والعراق التي اعتمدت دول المجلس على استيراد مناهجها لفترة زمنية طويلة، بل أنه حتى عندما بدأت دول المجلس في مطلع السبعينيات من القرن الماضي تتجه مناهجها الخاصة وأكلت هذه المهمة في الغالب لخبراء المناهج العرب.

جاءت أخيراً من تشابه الخطوط العامة لنظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي هو تأثير هذه النظم بنظم التعليم العربية بوجه عام وكما لاحظنا في

وسكائيا ودينياً وثقافياً.

لقد كان مجال التعليم من أكثر المجالات سعياً وراء التقارب الخليجي من خلال آليات عمل واضحة ومعددة كإنشاء مكتب التربية العربي لدول الخليج في العام ١٩٧٥ ومركز البحوث التربوية لدول الخليج فيما بعد وجامعة الخليج العربي في البحرين وغيرها من المراكز المتخصصة. إن إنشاء هذه المؤسسات التعليمية والمراكز المتخصصة، لم تكن فقط لغرض التعاون بين هذه الدول ولكن لإدراك المسؤولين للتشابه الكبير بين نظم التعليم بحيث يسهل تعميم المشاريع التطويرية وخاصة إذا جاءت برغبة جماعية وكعمل جماعي.

لقد شجع هذا التشابه بين نظم التعليم المسؤولين على تبني مشاريع مشتركة كثيرة لعل أبرزها المناهج المشتركة في الرياضيات والعلوم والتي تم إنجازها وتعميمها على دول المجلس. وقد اختلفت دول المجلس في الالتزام باستخدام المناهج المشتركة فمنها من تراجع عنها مباشرة ومنها من التزم بتطبيقها لسنوات عديدة وفي هذا الصدد كل له أسبابه. ظلت الرغبة في التعاون بين دول المجلس في مجالات تطوير التعليم قائمة فقد أشارت وثيقة التطوير الشامل للتعليم الصادرة من (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢، ص ٣٥٣٤) ما يلي:

.. وقد أقرت الدورة ٢٠ للمجلس الأعلى المشتركة لتطوير مناهج التعليم حيث تضمنت ٢٠ برنامجاً شملت تطوير الأهداف العامة للتعليم بحيث

إشارتنا عن المناهج، فمن المنظور التاريخي نجد أن الولادات الأولى لنظم التعليم الخليجية من حيث البنية والأهداف والبرامج لم تكن يوماً عملية الطابع بالقدر الكافي مما يعتبر أحد إشكالات تطويرها بل كانت منسوخة من نظم التعليم العربية في كل من مصر وسوريا والعراق، وأصبحت هذه النظم قوية فقد أدخلناها دون وهي وفرضناها على أنفسنا دون تدقيق أو تمحيص بكل ما فيها من إيجابيات وسلبيات. وظلت هذه النظم التعليمية العربية المستوردة تؤثر في نظمنا التعليمية فأقصدناها هليتها وخصوصيتها وأصبحت نواجه صعوبات جمة في التخلص منها ابتداءً من نظمنا التعليمية الخاصة ذات الصبغة الخليجية المتوافقة مع تطلعاتنا وتحدياتنا التي هي بالضرورة تختلف عما يواجهه غيرنا. ما أثر التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي على حركة تطوير التعليم؟

يعتبر من الأهمية بمكان طرح مثل هذا السؤال ونحن نبحث في إشكالات تطوير التعليم في دول المجلس خاصة للتعرف على كون التشابه في نظم التعليم جاء لصالح التطوير وهل استفادت منه دول الخليج أم أن هذا التشابه لم يكن ذا جدوى فيما يتعلق بحركة تطوير نظم التعليم؟

في تقريرنا أن دول مجلس التعاون الخليجي أدركت مبكراً في سبعينيات القرن الماضي أن تعاونها في مجالات عديدة ومنها التعليم سوف يضمن تقاريرها أكثر خاصة مع توفر الكثير من شروط هذا التقارب جغرافياً

بعض وزارات التربية تتنازل عن بعض المشاريع التطويرية إرضاء لهذه الضغوط وخاصة تلك المتعلقة بالتعاون المشترك (دولة الكويت مثال على ذلك).

٤- عدم توفر التمويل اللازم أو المناسب لمشاريع التطوير المشتركة وخاصة أن هذه المشاريع على الأغلب لا يحسب حسابها عند وضع الميزانيات العامة لوزارات التربية والتعليم في كل دولة على حدة.

إذن وما نلاحظه من تحليلنا السابق أن التشابه في نظم التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي لم يساهم في تطوير التعليم من خلال المشاريع المشتركة على الرغم من توفر الرغبة لدى المسؤولين عن التعليم وقد يكون عامل التشابه هنا مشجعاً وليس محفزاً بالدرجة الكافية لكي تستفيد منه هذه الدول لدعم العمل التعليمي المشترك والذي كان يمكن أن يوفر أرضية خصبة للتطوير.

السؤال الثاني: ما ضرورة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

يتفق كثير من المسؤولين التربويين والمتخصصين الأكاديميين والمهتمين بشئون التعليم عامة على أن دول مجلس التعاون الخليجي كمنظومة لديها فرصة ذهبية للنهوض بنظمها التعليمية لتتألف دولا أخرى كان لها السبق في هذا المجال التنموي الهام. إلا أن من يرى ذلك يتساءل عن الأسباب الحقيقية والجزهرية التي تقف عتبة أمام تحقيق ما تصبو إليه دول مجلس التعاون الخليجي. ويبدو أن المعطيات التي بين أيدينا والتي

تتضمن إبراز الروابط المشتركة بين دول المجلس. كذلك شملت الخطة دراسة الوزن المناسب تخصيصه لمختلف المواد الدراسية من حيث الحجم والوقت المخصص لكل منها وتكامل المواد الدراسية المقاربة. وشملت الخطة المشتركة تنفيذ برامج لتحديد الكفايات العلمية والمهنية للمعلمين في كل مرحلة دراسية.

إلا أن تنفيذ هذه المشاريع لم يتحقق بالصورة المرجوة على الرغم من التوايا الجادة للمسؤولين في وزارات التربية والتعليم الخليجية وقد يصود ذلك لأسباب عديدة، ولهذا الفرض قمنا بمراجعة العديد من الوثائق الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ولم نجد أي وثيقة ترصد ما نفذ من مشاريع تطويرية مشتركة منذ تأليف مناهج الرياضيات والعلوم التي أشرنا إليها سابقاً في سبعينيات القرن المنصرم. إن عدم تنفيذ مشاريع تطوير التعليم المشتركة قد يعود للأسباب التالية:

١- أن كل دولة منفردة لها مشاريعها التطويرية الخاصة بها مما يجعل تنفيذها للمشاريع المشتركة يعارض مع ذلك.

٢- ما تواجهه مشاريع التطوير المشتركة من بطء في إقرارها على مستوى الدول الأعضاء نتيجة لبطء آليات العمل من حين بزوغ فكرة المشروع إلى إحالته للجان المختصة لدراسة جدواه إلى اعتماده بصيغته النهائية.

٣- الضغوط السياسية على التعليم مما يجعل

التردد أو التباطؤ أو التسويف، ويعود السبب المنطقي لهذا التوجه إلى كون بناء القوة البشرية دعامة التنمية وأساسها لا يمكن لها أن تتحقق دون ضمان تكوينها تكويناً حقيقياً يستند على نظم تعليمية وتدريبية عالية الجودة تشمل التعليم العام والتعليم العالي بأنواعه وتفرعاته.

إن العلاقة المتنامية بين التعليم والتنمية لا شك أنها مثار جدل واسع بدأ ولن ينتهي فكلهما قائم على الآخر ومعتمد عليه وكلاهما في حاجة إلى الآخر وممتد عليه، فكيف لتنمية اقتصادية وسياسية وإدارية وعلمية وتعليمية أن تقوم في مجتمع تكون نظمه التعليمية الأولية قاصرة؟ وكيف تنظم تعليمية فاعلة أن تقوم في ظل تخلف تمويي قائم؟ ولذلك ليس لدول مجلس التعاون الخليجي من خيار إلا أن تطلق العنان لخيار التنمية المدعوم برأس المال البشري الكفؤ الذي يركز على القدرات البشرية للإنسان الخليجي.

دعونا ننظر لرأي أحد الباحثين في الشؤون التربوية في منطقة الخليج ورويته في دور التعليم والتنمية في بناء المستقبل وذلك عند البدايات الأولى للنهوض والتفسير في المنطقة: والحديث عن العلاقة بين التربية واحتمالات التطور المستقبلية في الخليج قضية صعبة. ومصدر الصعوبة هنا هو أن الزمن يتصددون لسبر غور هذه العلاقة أو استكشافها يتوجب عليهم أن يتبنوا ضوابط الحاضر التربوي وحواكمه لأن المستقبل لن يكون إلا بناء فوقيا لحاضر اليوم. فهل نحن نملك سيطرة

تجملنا نطلق على نظمتنا التعليمية أوصافاً «تساوية» أقلها أنها بعيدة عن الطموحات المتوقعة مقابل تكلفتها الباهظة أو أنها غارقة في تقليديتها في الوقت الذي شهدت فيه كثير من نظم التعليم، تحولات كبيرة في اتجاه ضبط مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وتشير في هذا الصدد وثيقة صادرة عن (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧، ص ٣٠) إلى ضرورة العمل المشترك لتطوير التعليم كما يلي:

وعلى الرغم من كل المشروحات والبرامج يظل التعليم ميداناً رحباً للتطوير والتحديث، والتطوير هو مجال للجدل والنقاش في المجتمعات التي تستهدف التطوير ولعل لنا في اليابان وإفولالات المتحدة الأمريكية وألمانيا وفرنسا ودول العالم للتقدم علمياً نموذجاً في ذلك، فإذا كان بعضهم قد وصف نفسه بأنه في خطر أو أمة معرضة للخطر وبمضهم يعيد النظر في أنظمتهم ومناهجهم التعليمية كلما وجد عجزاً في ميزات التجارية وآخرون يفتشون بين الحين والآخر عن التعليم بحثاً عن نقص أو وقفا على سلياته في التحديث والتطوير.. فما بالنا نحن وماذا يمكن أن نقول أو تفعل بعد أن صار البون شامعاً بيننا وبين ما نشهده منذ عقود من تنمية وتطور وتحديث.

إن مسألة تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لم تعد مجرد خيار تمويي كتلك الخيارات التي يجب أن تطال المجتمعات المعيشية للإنسان الخليجي عامة بل هو خيار استراتيجي نهائي لا يحتمل

الإيجابية للفرد المتعلم من جانب، وهو من جانب آخر أي تطوير التعليم يعتبر ضرورة أوجبها الحراك المجتمعي الجديد التي كانت له ثماره ومن أولوياتها الملمنة إعداد جيل ما بعد اكتشاف النفط ليتولى عملية إدارة التنمية واحتياجاتها المتعددة.

لا أحد يستطيع أن يقلل من جهود حكومات دول المجلس في اتجاه دعم التعليم فموازنات التعليم تضاعفت لأكثر من عشرة أضعاف في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين، بل أنه في السنوات الأخيرة تجاوز ما تنفقه دول المجلس على التعليم في المتوسط ٦٪ من الدخل القومي السنوي وهذا يزيد عن المعدل العالمي الذي حددته منظمة اليونسكو بـ ٤٪. (الحمر، ٢٠٠٢).

وتشير البيانات الحديثة إلى أن حجم الإنفاق على قطاع التعليم في دول الخليج العربي قد وصل إلى ٢٦ مليار دولار أمريكي نتيجة لعائدات النفط العالية ولالتزام دول المنطقة بتطوير نظمها التعليمية. وتشير أيضاً إلى أن الإنفاق على التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي سي تجاوز ٣٥ مليار دولار أمريكي عام ٢٠٠٨، وتصدرت دولة الإمارات العربية المتحدة هذا المجال حيث زادت نسبة إنفاقها على قطاع التعليم إلى ما نسبته ١٧٪ من مجمل الإنفاق الحكومي في العام ٢٠٠٦، (مركز دراسات الاقتصاد الرقمي، سنار ٢٠٠٦)، كذلك ارتفع معدل الإنفاق على التعليم في دولة الكويت من حوالي ٧٠٠ مليون دينار عام ٢٠٠٧

من أية درجة كانت - على حاضر التعليم في الخليج العربي حتى نشأنا لأفئتنا بالمقارنة بالحدث من مستقبله؟ وإنسان الخليج.. هذا الذي نريد استغناء مستقبله وما يستطيع التعليم أن يفعله له أو أن يفعله فيه.. هل سيظل هو ذاته بعد عشر سنين من الآن؟. (رضا، ١٩٧٥، ص ١٤٩).

باحث آخر كان شاهداً على تلك المرحلة أيضاً وهو يحدد رؤيته لضرورة وأهمية التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي: «... بعد استخراج البترول وتسويقه، انجهدت دول الخليج النفطية إلى قطاع التعليم، تنفق عليه بسخاء فكان أكبر قطاع نال التشجيع والاهتمام، وأخذ يتوسع تنسب مضاعفة في أكثر المجتمعات، وحتى تلك المجتمعات التي لم تتوفر لها قائل مائي كبير وجهت جزءاً لا بأس به من ميزانياتها للإنفاق على التعليم. هذا الاهتمام دفعه في الحقيقة ليس كسائر الاهتمام بقطاعات أخرى كالتصنيع أو الدفاع - جاء طاروا مع النفط - إنما هو أعمق من ذلك بكثير، فقد كان التعليم أو المتعلم أو الإنسان الذي يصر الكفاية والقراءة، إنساناً عزيزاً على مجتمع الخليج ينظر إليه باحترام.. ويكن لرايه التقدير». (الرميحي، ١٩٧٥، ص ٨٥).

إن مبادرة تطوير التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي كان لها السبق كما لاحظنا من آراء لبعض الباحثين في الشأن الخليجي، وإن هذا السبق كان وليد الثقافة الخاصة لدى جيل ما قبل النفط في نظرته

مناهج وطنية وبذلك تم الاستغناء عن المناهج المستوردة من الدول العربية. إن هذا يعني أن حركة تطوير التعليم في بداياتها في دول المجلس أخذت بعدا كميا وهو الأمر المتوقع بل من المتلقي أن توجه الجهود في المرحلة الأولى هذا الاتجاه كما هو الحال في كثير من دول العالم فليس ثمة اعتراض أن تكون مرحلة التطوير هذه مرحلة كمية إن جاز التعبير. لكن المشكلة في تقديرنا أن يتوقف فهمنا للتطوير عند الجانب الكمي فتصبح ثقافة التطوير تمني لنا مجرد إنشاء المدارس القرية والثانية وتعيين المعلمين وضمان تسجيل التلاميذ واستيعابهم ثم لجأهم في امتحانات الشهادات ثم انتقالهم إلى التعليم العالي أو سوق العمل الذي في الأغلب دوائر الحكومات.

إن هذا الاهتمام البين في إشاعة ونشر التعليم العام والعمل على تطويره على المستوى الحكومي لاشك أنه يعكس مسألة ضرورة تطوير التعليم على مستوى دول المجلس وليس القصد التعليم من أجل التعليم ولكنه الوعي الأخذ في التسامي بأن الاستثمار الحقيقي هو استثمار في العنصر البشري دهامة التطوير والتقدم. لكن تحقيق هذه الضرورة ليس بالأمر السهل خاصة إذا كان المنظور هو العمل المشترك الذي تحاول دول المجلس أن تحققه من خلال مشاريع التطوير التي يتبناها مكتب التربية العربي بدعم من أعضائه، أو من خلال المشاريع الفردية التي تقوم بها دول المجلس. لكن قبل ذلك دعونا نركز تحدينا على الجوانب التي

إلى حوالي مليار دينار في موازنة ٢٠٠٩/٢٠١٠، أما في علكة البحرين فقد شهدت ميزانية الدولة المخصصة للتعليم ارتفاعها كبيرا خلال السنوات الخمس الماضية، إذ ارتفعت من ٩٣ مليون دينار في العام ٢٠٠١ إلى ١٥٧ مليون في العام ٢٠٠٦، ووفقا لبعض البيانات المنشورة فإن ميزانية التعليم في المملكة العربية السعودية شهدت زيادة كبيرة خلال السنوات الأخيرة حيث بلغت في العام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ مبلغ ٢٠٩ آلاف مليون ريال، (وزارة التربية والتعليم، قطر، ٢٠٠٢) ووفقا لبعض التقارير استمرت حكومات دول مجلس التعاون الخليجي في الإغناق على الخدمات التعليمية ودفع عجلة النمو فيها من خلال مزيد من الاستثمارات في البنى التحتية وتدريب الطاقات البشرية.

لقد كان نتيجة هذا الدعم من قبل الحكومات أن ارتفعت معدلات الطلب على التعليم من الجنسين ومنعت قوانين إلزامية التعليم (قانون رقم ١١ لعام ١٩٦٥ في دولة الكويت) و(قانون رقم ٢٥ دولة قطر) وبذلك تفر عند المسجلين في مراحل التعليم العام الثالث في الدول الست من حوالي ٧٦٥ ألف طالب وطالبة عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٤، ٥ مليون طالب وطالبة عام ١٩٩٤، مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية، (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ٢٢) ومحسنات البنى التحتية للتعليم كإنشاء المباني المدرسية وتجهيزها وأنشئت كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وبهذه إنتاج

نعتزدها تشكل كون تطوير التعليم في دول مجلس التعاون ضرورة، فما هي هذه الجوابات لمثلنا؟

١- إن الاستغلال الأمثل للمصادر النفط التي توفرت لدول الخليج تستدعي استخدام جزء منها في تنمية القوى البشرية الوطنية التي يجب أن تحل مكان القوى البشرية الوافدة وليس أمام تحقيق ذلك إلا دعم المؤسسات التعليمية في مستشفياتها الدنيا والعليا (المدارس والجامعات) هذا الدعم الذي يجب أن يمتدّى توفير التعليم كخدمات اجتماعية إلى جملة أداة لتحسين القدرات والمهارات البشرية وفق احتياجات السوق ومتطلبات التنمية.

٢- إن ضرورة تطوير التعليم في دول المجلس هي أحد مستلزمات مواجهة التحديات المحلية والإقليمية والدولية، فإنسان الخليج لا يعيش في معزل عن هذه التحديات إن كانت سياسية أو دينية عقائدية أو تقنية علمية، وليس من وسيلة لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال تعليم فاعل يساهم في الارتقاء بالفرز الخليجي ليجملة في مستوى هذه التحديات.

٣- تنمية الثروات النفطية وحسن إدارتها واستثمار عائداتها وخلق بدائل لها لا يتحقق إلا من خلال العقل الخليجي المبدع الخلاق وهذا العقل لا يمكن تكوينه إلا بالتعليم، فما هو عالم الاقتصاد تيودر شولتز (Schultz, 1961)، كما أشار إليه (السليم، ٢٠٠٢، ص ٢٨ - ٢٩)، يقول أمام الجمعية الاقتصادية الأمريكية قبل منتصف القرن العشرين «إن

محصلة عملية التعليم أو مخرجاتها تعتبر مصدراً من مصادر الإنتاج بمعنى أن العنصر البشري للتعليم يعتبر رأس مال متكوناً يجب استثماره» ويقول: «إن الإنفاق على التعليم يعتبر استثماراً بالمعنى نفسه الذي يفهم فيه الاستثمار في الاقتصاد مع فارق العائد بالطبع».

٤- إن قدرة دول المجلس على مواجهة معوقات التنمية الاجتماعية والسياسية والإدارية والتمويلية لا يمكن مواجهتها أو التغلب عليها إلا بتعليم الأفراد فقد دلت الدراسات على أن للتعليم فوائد جمّة، وفي هذا الصدد يشير العالم باي (Papa, 1964)، كما جاء في (السليم، ٢٠٠٢، ص ٥٩)، إلى «أن التعليم يؤدي إلى أن الأفراد الذين تقع عليهم مسؤولية اتخاذ القرارات المصيرية سواء كانت قرارات فنية أو اقتصادية أو سياسية يتكلمون معرفة علمية عميقة وشاملة وسعة أفق وأخلاقاً مهنية تحميهم من تجنب الوقوع في أية أخطاء قد تشكل خطورة على سلامة المؤسسة التي هم مسئولون عنها». ويقول باي أيضاً: «إن التعليم الجهد عبارة عن أداة من شأنها أن تعمل على تحسين المخرجات الكفوءة في شتى قطاعات الإنتاج الصناعي والتجاري والزراعي والتقني وهذا يساهم في التقدم الاجتماعي».

٥- إن الحفاظ على الأمن الاجتماعي لسكان دول المجلس مسؤولية مستجدة ونقص بذلك قدرة هذه الدول على دمج أفراد مجتمعاتها في بوتقة واحدة بعيداً عن التقسيمات العرقية والطائفية وغيرها وقد بينت

في مقومات التطوير ضرورياً فإن التوقف عند مكان الخلل والضعف تبدو لازمة بفعل ضرورة الإصلاح والحاجة إليه. وفي هذا الصدد تشير وثيقة بنه غيراء إهداد الخطوة المستقبلية للتعليم في دول الخليج (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤، ص ١٢) لما يلي:

«... أما السبيل الثاني للإصلاح فهو التركيز على ما نراه عيوباً أو أدواء في التعليم بنظمه الحالية نود أن نواجهها الخطوة المستقبلية وأن تبنى أهدافها ومشروعاتها لتتخلص منها. وعلى الرغم من أن هذا لا يقل صعوبة عن تحديد الأهداف المنشودة إلا أننا قد نستطيع أن ننقش بشكل عام على أن الأدواء التي نلاحظها جميعاً وتعالجها بنظمنا التعليمية بشكل عام يمكن أن تلخص بضابها العامة في الجوانب التالية:

- كون التعليم يمتاعجه وكتبه الدراسية وإعداد معلميه ما زال منفصلاً، أو غير ملائم للتطور العلمي والمعرفي في المجالات المختلفة وأن علينا جعلها كبيراً في أن يصبح تعليمنا وأولادنا ومدرسوننا معاصرين وعلى وعي بما يجري في عالم العلم والمعرفة.

- كون طرق التدريس ما زالت ممتدة إلى حد كبير على التلقين والحفظ وليس على تنمية التفكير وتدريب الطلبة على الإبداع والمشاركة في التطوير العلمي.

- كون التعليم بنظمه ما زال منفصلاً إلى حد بعيد عن احتياجات المجتمع وعن خططه التنموية وعن فهم البيئة التي نميش فيها والحفاظ عليها.

تجارب بعض المجتمعات أن مؤسسة التعليم هي أقدر مؤسسات المجتمع على القيام بهذا الدور الهام، ومن هنا يصبح تطوير التعليم ضرورة لا جدال فيها.

إذا دول مجلس التعاون الخليجي تواجه «حالة ضرورة» تطوير نظمها التعليمية بل أن هذه الضرورة تشكل تحدياً شرساً فيما أن نكون أو لا نكون، وعما عرضناه في النقاط الخمس السابقة يعضنا في مفرق طرق وعلينا أن نختار بين تعليم الحد الأدنى وتعليم المستقبل. وفي هذا لنحسب يشير (القارص، ١٩٩٨، ص ٢٢) في دراسته مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين لما يلي: «... والتعليم من أهم أدوات تنمية القدرات البشرية، إن لم يكن أهمها جميعاً. فالنظام التعليمي موكول به ليس فقط مجابهة ضرورات الحاضر، وإنما أيضاً الاستعداد لتحديات المستقبل. فالتعليم هو الطريق لأي نهضة حقيقية، وتقنمه أو تخلفه سيحدد بلا شك تقدم أو تخلف الأمم».

السؤال الثالث: ما الإشكالات الموضوعية التي تلقف في وجه تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي؟

ما ستطرحه من تحليل ونحن نحاول معالجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة يتطرق مما عرضناه من تحليل في السوالين السابقين، حيث ركزنا على التشابه البنوي بين نظم التعليم الخليجي من جانب وعلى ضرورة تطوير وإصلاح هذه النظم. ولئن كان البحث

ولا تغطي الكتب الاهتمام الكافي في تنمية القدرة القرائية وتجهيز المهارات الأساسية في الرياضيات والعلوم الكونية وغيرها من فروع المعرفة. مدارسنا لا تمكن المناهج من تنمية الإبداع والابتكار ولا كيفية التوصل إلى الاستنتاجات وإصدار الأحكام. ولا تطوع مدارسنا التقنية ختمة المجتمع ولا تدرب الطلبة على الاستفادة من المعلوماتية.

وقد انتهت دراسة بعنوان نحو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دول الخليج العربية قلمت إلى ندوة التربويين والاقتصاديين وتجهيزات المستقبل التي عقدت في دولة قطر في العام ٢٠٠٢، انتهت لما يلي:

.. وعلى الرغم من هذه الجهود فقد ظلت مطالب التوسع الكمي تطفئ على مطالب التجويد النوعي وتصرف معظم الإنفاق على التعليم إلى استيعاب الكم على حساب النوع، الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستوى مخرجات التعليم وعدم ملائمتها لحاجات التنمية، كما أدى أيضا إلى انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم عن طريق الرسوب والتسرب، وإلى الارتفاع حتى في تكاليف التوسع الكمي نفسه نتيجة للهدر الذي يولد هبوط للمستوى النوعي. (ندوة التربويين والاقتصاديين - قطر، ٢٠٠٢، ص ٧-٨).

وفي دراسة حول تمويل التعليم بالمدول الخليجية، يشير (الحمر، ٢٠٠٢، ص ١٠-١١) إلى أن إشكالية النظم التعليمية تنحصر في أربعة

ولقد أوصى (مكتب الحرية العربي لمدول الخليج، ١٩٩٨، ص ٧٤) في تقريره عن مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية بما يلي: ٣... إلا أنه يتم النظر إليها (أي الخدمات التعليمية) بدرجة متزايدة على أنها واحدة من أنشطة عديدة تلقى دعم الدولة. ولذا يجب بذل الجهود من أجل تخفيف حدة الطابع البيروقراطي فيها وإمدادها بمزيد من الكفاءة: كفاءة الأداء والكفاءة في تخصيص الموارد. ويوصي التقرير أيضاً بإعادة صياغة النظام التعليمي في دول المنطقة حتى يتمكن المواطنون من تحصيل مهارات ذات معايير مرتفعة. فقد نجحت دول الخليج في نشر التعليم وتعميمه ليشمل كافة المراحل ولكل الجنسين، إلا أن المرحلة القادمة تتطلب التركيز على التطور النوعي.

ويشير (الكثيري، ١٩٩٨، ص ١٤) إلى بعض الاختلالات التي تواجه نظم التعليم في دول الخليج وذلك في ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء والتي عقدت في المنامة، على النحو التالي:

المناهج لا زالت استجابتها لحاجات الفرد والمجتمع محدودة جداً. كما أن مخرجات التعليم لا تستجيب لحاجات التنمية وسوق العمل. محتوى المناهج ضخم وهي تركز على طرائق التدريس التقليدية، والمدرسة لا تزال تركز على إعطاء المعلومات واهتمامها بمهارات الحوار والمناقشة قليل.

عوامل وهي :

١- القرار السياسي أو غياب الإرادة السياسية التي تعتمد التعليم أو الأخرى التعلم، بل الأفضل العملية التربوية بما في ذلك التدريب عملية مجتمعية متكاملة تشريعا وتنفيدا ومتابعة وتقويعاً.

٢- ضعف القيادة الإدارية التربوية ذات الكفاءة المتطورة لوضع الخطط وإيضاح الرؤيا واعتماد الممارسات الديمقراطية السليمة وتطبيق عمل الفريق أو الفرق للصدقة المتزمنة بأهـلاف موحدة ومواجهة المستجـنات في مفهوم التنمية البشرية أولاً.

٣- تسييب دور المعلمة /المعلم في المشاركة أولاً في التخطيط التربوي وبحوثه وحرية إدخال المستجـنات في العملية التربوية مع مراعاة رفع مستواه الاجتماعي فالاقتصادي بالإضافة إلى مساهمته في الإدارة المدرسية الذاتية والتي تمكته من تطبيق أساليب التـقويم بعـفالة.

٤- حرية الإبـلاغ عامة وفي مجال التنمية التربوية خاصة، لأن حرية الإبـلاغ كما زكـلها المرحوم محمد الغزالي هي أعلى مراتب حقوق الإنسان. وليس المقصود هنا القفز إلى مرحلة الابتكار، بل توفير مساحة من الحرية لحسن التصرف بالتميز بحكمة وحصافة.

وتتفق (الياسين، ٢٠٠٧) و(الياسين، ٢٠٠٨) مع ما طرحه (الحمر، ٢٠٠٢) حول غياب دور المعلمة الفاعل في تطوير الأداء التربوي وذلك لما تواجهه المعلمة من تحديات مهنية تحتاج إلى معالجات حتى يتسنى لها إضفاء فكر تربوي نابع من خبراتها الميدانية.

كما أن العلاقة بين الموجهة الفنية والمعلمة تحتاج إلى تطوير حيث إن ما تقارسه الموجهات الفنيـات من دور يعتبر ناقلاً أكثر منه تطويرياً وبالتالي يحد ذلك من حريتها وإسهافها التدريسي. كما أن تدني المكانة الاجتماعية للمعلمة بصورة خاصة والتعليم كمهنة بصورة عامة يـضعف ممارسات المعلمة المهنية بل ويهـمش دورها التطويري.

في ورقة بعنوان «متطلبات إصلاح وتطوير التعليم» مقدمة لنـدوة تطوير التعليم بدول مجلس التعاون بمـهد (العبد الله، ٢٠٠٦، ص ٤ - ٦) أهم المعوقات والمشكلات الداخلية التي تواجه التربية بدول مجلس التعاون على النحو التالي :

١- عدم النظر إلى التربية كميدان من ميادين الإصلاح التربوي وفق إستراتيجية محكمة، وانشغال القياديين في وزارات التربية والتعليم بعمليات التسيير الروتينية والقضايا التقنية اليومية والتعامل مع مشكلات النظام التربوي بطريقة ردود الفعل والحفاظ على إرث النظام التقليدي وعدم إعطاء أهمية للمستقبل.

٢- الميـالفة في المركزية الشديدة والبيروقراطية المفرطة وضعف التواصل والتسيق الإداري، كل ذلك أدى إلى تعطيل كثير من الأعمال وأضعف جهود الوحدات الإدارية والمؤسسات التعليمية.

٣- لم تستجب أغلب النـاهج لحاجات المجتمع الخليجي الآتية والمستقبلية، وذلك بسبب استمرار

التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج وعدم مراعاة التطورات التي تمت في مفهوم المهارة في عملية تطوير المناهج ، فلم تنفيّر مضامين المناهج وإنما أضيف للبناء السابق قضايا جديدة مما أدى إلى ضخامة محتوى مضامين المناهج وتكدسها بالمعلومات الكثيفة للتداخل. وتشير (الياسين ، ٢٠٠٨) في دراستها لمصادر التحديات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، إلى أن ضخامة المنهج يعتبر عنصراً هاماً من ضمن عناصر محور التحديات المهنية، والذي يعيق من جانيه قدرة المعلم على تطوير أدائه الصفّي من جهة، وإشراك الطلبة الفعّال في التفاعل الصفّي.

وأخيراً، في العام ٢٠٠٧ تشير وثيقة أخرى لمكتب التربية العربي إلى التحديات التي تواجه أنظمة التعليم والتي من أبرزها ما وصف بالتحدي الخليجي والمتمثل بما يلي:

– انخفاض مستوى الكفاءة والفعالية للنظم التعليمية والازدياد المتصاعد في كلفة الإنفاق عليها.
– عجز القدرة الاستيعابية للأنظمة التعليمية عن توفير الفرص والبرامج التعليمية بالقدر والمستوى المناسبين لكافة أبناء الخليج.

– الحاجة إلى الارتقاء بجودة التعليم والعملية التعليمية القادرة على بناء أجيال تمتلك الكفايات والمهارات الحياتية اللازمة بما يمكنها من المنافسة العالمية بكل ثقة واتقان.

– تدني المستوى المهني للقيادات التربوية وشاغلي الوظائف التعليمية.
– محدودية الاستخدام الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات.
– الحاجة إلى الموازنة بين مخرجات التعليم وسوق العمل.
– ضعف المشاركة المجتمعية في دعم برامج وأنشطة وفعاليات المؤسسات التعليمية.
(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

تجليد الإشكالات

«استنتاجات عامة»

إن ما استعرضناه من نتائج دراسات سابقة حول الإشكالات أو المعوقات التي تواجهها نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي (إضافة إلى ما توفر لدينا من معلومات وبيانات ذات صلة مباشرة بمدخلات ونتائج هذه النظم نستطيع أن نحدد مجموعة من الإشكالات الموضوعية التي تقف حائلاً دون تحقيق الأهداف للتوخاة.

١ – كون التعليم العام العنصري في دول المجلس متفلاً:

التعليم النظامي وسيلة الدولة للانفتاح وتحسين المهارات والقدرات الفردية ولإحداث التغيرات المجتمعية الإيجابية بأشكالها وأنماطها، هذا الأمر لا خلاف عليه

يرسم لهم حرقيا. إن هذا من شأنه خلق نمط من المعلمين التقليديين الذين يرون أدوارهم في إطاعة التعليمات والأوامر وتلقين المعلومات واسترجاعها من التلاميذ عن طريق الامتحانات.

هزل المدرسة من محيطها العام وتسورها خوفا عليها من التأثيرات السلبية مما جعل المدارس بعيدة في تلمس احتياجات المتعلمين غير قادرة على اللحاق بالمتغيرات الحادثة في البيئة من حولها.

— التزام مناهج التعليم الحكومية في عمومها بالكتاب المدرسي التقليدي واعتباره أساس عملية التعليم والتعلم إن هذا من شأنه تقليل الاعتماد على مصادر المعرفة الأخرى كالوسائل التكنولوجية الحديثة وتقليل الاعتماد على التعلم التجريبي في المختبرات والأعمال الميدانية خارج المدرسة.

— اعتماد مبدأ اجتياز الامتحانات بنجاح أساسا لتقييم كفاءة التلاميذ دون الأخذ في الاعتبار أهمية تعدد أدوات التقييم وتنوعها، وقد يعود السبب في ذلك إلى خوف المدارس من تجريب الجديد أو فقدان المياري السهل لتزقيع التلاميذ أو تخريجهم بنجاح.

٢- الاعتماد المتزايد على المعلمين الوالدين:

قد يكون هذا أحد المواقف التي تجعل التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي لا يصب في البوابة الوطنية لهذه الدول فلهذا، بمعنى أن التلاميذ الخليجين في التعليم العام يتعاملون مع خليط من المعلمين الوالدين تشكل بينهم النسبة الأقل المعلمون

بل هو محل اتفاق يسود حاليا جميع المجتمعات البشرية مهما اختلفت تنوعاتها. فهل استطاعت نظم التعليم في المجتمعات الخليجية أن تكون وسيلة وأداة تشكل هذه التحولات؟ نلاحظ أن الدراسات النقدية التي أشرنا إليها تضع نظم التعليم في دول الخليج في كفة البعد عن الانفتاح مما يسهل وصفها بالتقليدية أو أنه تعليم مازال منفصلا أو غير ملائق للتطور العلمي والمعرفي، أو أن مدارسنا لا تمكن المتأخر من تنمية الإبداع ولا كيفية الاستنتاجات وإصدار الأحكام أو أن مدارسنا لا توفر مساحة من الحرية لحسن التصرف والتميز. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨، الكثيري، ١٩٩٨، الجزء، ٢٠٠٢).

إن تعليما نظاميا هكذا يمكن وصفه على الرغم من تكلفته الباهظة (٣٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥) بمعنى أنه يمكن وصفه أيضا أنه تعليم منفلق وليس منفتحاً وقد تكون هناك مؤشرات عدة على الانفلاق يمكن تلخيصها كما يلي:

— اعتبار المدرسة وحدة إدارية تابعة لوحدات أكبر وتجهيزها من حقها في أن تكون وحدة مستقلة تتمتع بمساحة من الحرية الإدارية والمالية. إن هذا من شأنه تقليص الدور الإبداعي للمعلمين ولإدارة المدرسة.

— تعدد المستويات الرقابية على أعمال المعلمين داخل المدرسة الواحدة وتركيز دورهم في تنفيذ التعليمات والأوامر ومساومتهم عند التصغير في تبع ما

المعلمين الواقفين وأثر ذلك على بعض القيم الاجتماعية الهامة كقيمة المواطنة.
 . نشر بعض القيم المطلوبة التي يمكن أن يأتي بها بعض المعلمين الواقفين.

. عدم قدرة معظم المعلمين الواقفين على التنمية الذاتية لقدراتهم التدريسية عن طريق التدريب والاطلاع وذلك لانشغال معظمهم بالعمل خارج الدوام للدرسي أو بالدروس الخصوصية.
 ٣- الإنفاق غير المتوازن على التعليم:

بيننا في مناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة أن دول مجلس التعاون الخليجي تعتبر من الدول ذات الإنفاق العالي على نظمها التعليمية (حوالي ٣٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦) وقد أشرنا إلى أن هناك توقعات أن تتسارع عجلة الإنفاق الحكومي على التعليم لتصل إلى أكثر من ٥٠ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠١٥ ويبدو أنه في ظل سياسة الإنفاق الحالية التي مهدت إليها قوانين مجانية التعليم المطلقة في دول الخليج لن تكون في مصلحة التعليم هذا إذا تأثرت أسعار النفط بأي تقلبات دراماتيكية قد يفرضها واقع السوق العالمي. وتتضح مشكلة الإنفاق الحالية ليس في توفير الموارد المالية ولكن في عدم التوازن بين ما ينفق على المرتبات وما ينفق على العملية التعليمية في المدارس، فإذا كانت حصة الإنفاق الأولى كبيرة وياعظة فإن حصة الإنفاق الثانية قليلة وشحيحة وهنا تبدو المعضلة. وتشير معظم موازنات الإنفاق التعليمي

الوطنيون، على سبيل المثال: يوجد في مدارس دول الخليج معلمون من مصر وسوريا والعراق وفلسطين والأردن وتونس والمغرب والسودان وموريتانيا وغيرها ويشكل المعلمون الواقفون في معظم دول الخليج النسبة الأكبر من مجموع المعلمين (الكويت ٤٠٪ مواطنون ٦٠٪ غير مواطنين، الإمارات ١٠٪ مواطنون ٩٠٪ غير مواطنين، قطر ٣٠٪ مواطنون ٧٠٪ غير مواطنين) وتشمل عن ذلك عمان حيث يشكل المعلمون المواطنون النسبة الأكبر بحدود ٧٠٪.

لقد اضطرت نظم التعليم في دول الخليج إلى الاعتماد المتزايد على المعلمين الواقفين وذلك لأسباب عديدة منها زيادة الطلب على التعليم نتيجة للزيادة الطبيعية في السكان ونتيجة للسياسات السكانية الحاطة كتهويل الهجرة والتجنيس العشوائي، ومنها أيضا بطء الإقبال على مهنة التعليم من قبل المواطنين الخليجين لتدني المرتبات وتدني النظرة الاجتماعية للمهنة. ويشكل الاعتماد على المعلمين الواقفين خطورة على تنفيذ المشاريع التعليمية وتحقيق المدارس لأهدافها، وقد يعود السبب في ذلك لما يلي:

. قصور برامج إعداد المعلمين عند معظم الدول العربية وذلك لقصور الإمكانيات وقدم برامج الإعداد.
 . اختلاف اللهجات بين المعلمين والتلاميذ مما يصعب لغة التواصل بينهم ويقلل من التأثير الإيجابي على اعتبار أن للمعلم قدرة لتلاميذه.
 - غياب الحس الوطني الخليجي لدى معظم

التعليم نمطا إداريا مقاربا إلى حد كبير يعتمد على المركزية المحسنة، ويقصد بذلك أنه بجانب سيطرة الجهاز المركزي لوزارات التربية والتعليم على القرار التعليمي تم استحداث أجهزة معاونة (مناطق تعليمية) تنفيذية الطابع تقوم في الأساس على الإشراف المباشر لتنفيذ سياسات التعليم وفق التقسيم الجغرافي لانتشار المدارس.

وتعتبر المدارس وفق هذا التنظيم الوحدات الأضعف من حيث تبعيتها لأجهزة أكبر، ومن حيث عدم مساهمتها في صنع القرارات التعليمية حتى اليسير منها والذي يخص تنظيم العمل اليومي، وعلى الرغم من أن طاهر هذا النمط الإداري يعطي انطبعا بالتحديث أو التجديد إلا أن المضمون ظل يواجه إشكالات إدارية يمكن أن نجملها بما يلي:

- عدم مهنية غالبية القيادات نتيجة قصور معايير الاختيار والتدريب أثناء العمل.

- قلم التنظيمات الإدارية وتعدد الوحدات الإدارية رأسيا وأفقيا.

- بطء قنوات الاتصال واستخدام أساليب إدارية تقليدية.

- تكلس الموظفين في الإدارات المدرسية وفي المناطق التعليمية وزادتهم عن الحاجة مما أوجد بطالة مقنعة.

- تفويت الفرصة أمام المدارس للنمو كوحلات إدارية تتمتع بالاستقلالية المالية والإدارية.

في الدول الست إلى أن ما ينفق على المرتبات يزيد عن ٩٠% من الإنفاق الكلي وهذا يعني أن ما يتم رسده من أموال هو ميزانيات مرتبات وليس ميزانيات تطوير تعليمي يأخذ في الاعتبار تدريب المعلمين، توفير التكنولوجيات، دعم مصادر التعلم، توفير للمختبرات وتوفير مستلزمات التربية البدنية والفنية والموسيقية وغيرها. وتلخيصا يمكن أن ننظر إلى سياسات الإنفاق على التعليم في دول المجلس من المنظور التالي:

- إنه إنفاق لا يتوجه إلى تحقيق تعليم متميز بالقدر الذي هو يعتبر إنفاقا على مرتبات قوة العمل من معلمين وموظفين.

- إن تكلفة التعليم والتي وحفتها تكلفة الطالب الواحد وعلى الرغم من ارتفاعها في جميع دول المجلس فهي لا تعكس الحقيقة أي نصيب الطالب الواحد من البرامج والمشاريع التعليمية والترفيهية.

- إن سياسة الإنفاق الحالية تحد كثيرا من تنفيذ مشاريع التطوير حيث يصطلم ذلك بشع للميزانيات أو يوجل إلى ميزانيات قادمة مما يعني تعطيل مشاريع التطوير.

- لا بد من الفصل بين ميزانية الإنفاق على قوة العمل وميزانية التطوير والاحتياجات التعليمية، حتى نتمكن من تقدير ما تنفقه فعليا على العمل المدرسي فيساعدنا ذلك حتما نحو الدفع في اتجاه التطوير الفعلي.

٤ - بروتوكول الأجهزة الإدارية:

تبنى دول مجلس التعاون الخليجي في إدارة نظم

٥- تقليدية المناهج وفقر البيئة التعليمية التعلمية:

قد يكون تمسك نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي بالخاصية التقليدية للمناهج أحد معوقات التطوير الخاصة والتي تتطلب الوقوف عليها بحثاً عن الأسباب والتداعيات. ولم تستجب أغلب المناهج لحاجات المجتمع الخليجي الآتية والمستقبلية، وذلك بسبب استمرار التمسك بالخاصية التقليدية للمناهج. (العبد الله، ٢٠٠٦، ص ٦). أما فيما يتعلق بالأسباب فقد وصفت عملية بناء المناهج الخليجية بالمنظور العربي لمفهوم المنهج المدرسي القائم على حفظ المعلومات واسترجاعها عن طريق الامتحانات مما أدى إلى تركيز مفهوم المنهج بالكتاب المدرسي الذي صار هو البذرة والمنتهى في مسألة التعليم يرمتها حيث لا يمكن تصور تعليم بلا كتب مدرسية، وإن شئت بعض المحاولات للتمرد على هذه القاعدة من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم، إلا أنه في الغالب يبقى الكتاب المدرسي سيد الموقف دائماً. وقد يكون من الأسباب أيضاً استسهال هذا النمط من التعليم فإدراوات المناهج في وزارات التربية والتعليم الخليجية اعتادت أن يكون يحمل دورها بناء المناهج وفق آلية التأليف من خلال اللجان ثم طباعة الكتب من خلال شركات الطباعة المحلية، أو في بعض الأحيان اللجوء إلى دور النشر العربية أو الأجنبية. كذلك قد يكون الاعتماد على المنهج التقليدي مناسبا أكثر لأدوات التقييم التقليدية مثل الامتحانات التي تقيس التحصيل المعلوماتي،

وهذا يجعله دور يفضل المعلمون والموجهون وقياديو التعليم فهو يسهل عليهم عملية ترقيع التلاميذ من مستوى إلى آخر. إن هذا التوجه التشدد في الاعتماد على المنهج القائم على الكتاب المدرسي كان سبباً في ضخامة للمعلومات وكبر حجم الحقيبة المدرسية دون اعتبار للتوجهات الحديثة الداعية إلى اعتماد المنهج القائم على إكساب للمهارات وجعل المدرسة مصدراً للتعلم عن طريق إثراء بيئتها الداخلية. إن تمسك نظم التعليم الخليجية بالمنهج التقليدي لا شك يطرح تساؤلاتها حول التكلفة الباهظة للتعليم والتي أشرنا إليها سابقاً.

توصيات الدراسة**«البدائل الإصلاح»**

حاولت الدراسة أن تركز على إشكالات تطوير نظم التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي وذلك انطلاقاً من قناعة الباحثين بأن تحديد الإشكالات مدخل مهم لاقتراح سبل التطوير وطرح البدائل. وعليه توصي الدراسة بما يلي:

١- أن تولي دول مجلس التعاون الخليجي تطوير رآها لوظيفة التعليم في مجتمعاتها الناهضة، فعليها أن تحدد أي نوع من التعليم تريد وفي أي اتجاه؟ إن ذلك سوف يساهم في توجيه موارد التعليم النظامي الوجهة الصحيحة فيحقق التعليم مراده ولا يكون حشاً على التنمية بشتى مجالاتها. مثلاً، يمكن أن تحدد الرؤية

مواطنوه يعتبر تعليمًا ناقص البنية إن جاز التعبير. ولذلك على دول مجلس التعاون الخليجي أن تسن تشريعات جديدة تشجع المخراط مواطنها في سلك التعليم من مثل: قوانين التمهين وقوانين حماية حقوق المعلمين وقوانين زيادة المرتبات والحوافز والعمل على توحيدها بين دول المجلس. إضافة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية الخلية. إن هذا يتطلب اهتمام خطة وطنية خليجية لتشجيع الشباب على الإقبال على كليات المعلمين، ويمكن أن تعمل هذه الخطة في التجهين:

الأول: استخدام وسائل الإعلام لتيان أهمية الانخراط في مهنة التعليم من قبل الشباب الخليجي، كذلك لتحسين صورة المعلم في المجتمعات الخلية.

الثاني: تشكيل لجنة مركزية تمثل فيها جميع دول الخليج العربية لتميز امتيازات مهنة التعليم وتنويعها، والعمل على تيسير انتقال المعلمين للعمل بين دول الخليج.

٥- لا بد من مراجعة سياسات الإنفاق الحالية على التعليم العام في دول المجلس من حيث توازنها بين ما ينفق على المرتبات والأجور وما ينفق على العملية التعليمية في المدارس من مناهج وأنشطة تعليمية وأجهزة ومعدات وتدريب وغيرها. إن سياسة الإنفاق الحالية لا تأخذ في الاعتبار أهمية هذا التوازن حيث تستحوذ المرتبات فقط على أكثر من ٩٠٪ من الميزانيات كما يتنا. جانب آخر يتطلب مراجعة سياسات الإنفاق

بالتحول نحو مجتمع الاكتفاء الصناعي، أو نحو مجتمع المركز المالي، وهنا يجب أن توجه نظم التعليم لتحقيق هذه الرؤية، فينعكس ذلك في المناهج والبرامج والنشاط التعليمية في جميع مراحل التعليم العام والجامعي.

٦- يجب العمل على دهم الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة وتنظيم التعليم العام في دول المجلس وهذا يتطلب تنازل المستوى المركزي (وزارات التربية والتعليم) عن بعض صلاحياتها إلى المناطق المحلية والمدارس من مثل: اختيار المناهج والكسب والمواد الدراسية وتعيين المعلمين وتدريبهم وترقياتهم والإشراف على التمويل والإنفاق التعليمي وتنظيم اليوم المدرسي وتوجيه المعلمين وتقويم أدائهم وغير ذلك.

٣- لا بد من البحث عن صيغة مناسبة لجعل المدرسة وحدة إدارية تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال تعمل بحرية وانفتاح في تنفيذ مشاريعها وأنشطتها التعليمية دون الحاجة إلى رقابة الأجهزة المركزية بصورتها الحالية. إن المدارس الحرة والمتفتحة دعامه أساسية لإعمال العقل وتنمية الإبداع والابتكار. ويمكن الأخذ بتجربة مدارس الإدارة المالية مثلاً، حيث توكل مهام كثيرة للإدارة المدرسية منها اختيار المناهج وتعيين المعلمين وإعداد أدوات التقويم وغيرها.

٤- لا بد من عمل جاد في اتجاه الاعتماد الكلي على المعلمين الوطنيين وذلك لضمان كفاءة أكبر لمخرجات التعليم الحكومي، فأي تعليم لا يقوم به

مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع، ١٩٧٥م.
 المعهد الله، إبراهيم. متطلبات إصلاح وتطوير التعليم
 بدول مجلس التعاون الخليجي، ورقة مقدمة
 لندوة تطوير التعليم بدول مجلس التعاون،
 الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج
 العربية، (٢٠٠٦م).

هكاري، هياجلول. الإصلاح التعليمي التونسي:
 من الكم إلى الكيف والحاجة إلى المراقبة
 والتقدير، مجلة مستقبليات، المجلد ٣٥، العدد
 (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٧١-٨٩.

القارص، عبد الوزاق. مؤشرات النمو الكمية التربوية
 في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية
 خلال العقدين القادمين في الدول الأعضاء.
 الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج:
 مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في
 دول الخليج العربية، ١٩٩٨م.

القرني، علي. وإطالة على جهود مكتب التربية العربي
 لدول الخليج لدعم النهوض بالتعليم
 وتطويره، ورقة مقدمة إلى المائدة المستديرة
 المنعقدة في الأمانة العامة للدول العربية.
 القاهرة، (٢٠٠٧م).

الكوي، راشد. الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في
 الدول الأعضاء. الرياض: مكتب التربية العربي
 لدول الخليج. مشروع استشراف مستقبل العمل
 التربوي في دول الخليج العربية، ١٩٩٨م.

الحالية مرتبط بإطلاق مجانية التعليم دون تقيدها خاصة
 مع زيادة الطلب على التعليم الحكومي والتضخم
 الحاصل في الميزانيات المخصصة للتعليم عاماً تلو
 الآخر، وهذا يستدعي من تشريعات تميز للدولة
 تحصيل بعض الرسوم من أولياء الأمور وفتح الباب
 لمساهمة القطاع الخاص في دعم وتحويل المدارس مقابل
 بعض الخدمات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

باوديل، ت. تجربة تقييم التعليم في بوتان: بعض
 النظريات على التجربة، ترجمة: بهجت
 عبدالفتاح عبد. مجلة مستقبليات، المجلد ٣٥،
 العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ٥٣-٧٠.
 البنك الدولي. التنمية البشرية. عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥م.
 الحمر، عبدالمالك. حول إشكالية تمويل التعليم بالدول
 الخليجية، ورقة مقدمة إلى ندوة الترسوين
 والاقتصاديين وتحت إشراف المستقبل. المنعقدة
 بالدوحة، بدولة قطر ٦-٧ مايو، (٢٠٠٢م).
 دستور دولة قطر. ٢٠٠٠م.

دستور سلطنة عمان. ١٩٩٦م.

رضا، محمد. التربية والتبديل الاجتماعي في الكويت
 والخليج العربي. دولة الكويت: وكالة
 المطبوعات، ١٩٧٥م.

الرميحي، محمد. البترول والتغير الاجتماعي. الكويت:

- مجلس الأمة. وثيقة دستور دولة الكويت، دولة الكويت: مطبوعات مجلس الأمة، ١٩٩٢م.
- مركز المعلومات الإحصائية والفرق التربوي. تطور التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة المعارف، ١٩٩٦م.
- مركز دراسات الاقتصاد الوطني، حذاف. ٢٠٠٦م.
- المسلم، محمد. «الإدارة المدرسية في الكويت الواقع والمشكلات». مجلة التربية. وزارة التربية، الكويت، (١٩٩٤م)، ص ٩٢-٩٧.
- _____، اقتصاديات التعليم واستثمار المنصر البشري. دولة الكويت، دن، ٢٠٠٢م.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. إطلالة على جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج لدعم النهوض بالتعليم وتطويره. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٧م.
- _____، تطور التعليم في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.
- _____، مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٦م.
- _____، ندوة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء. المنامة - مملكة البحرين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٨م.
- _____، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م.
- _____، وثيقة التطوير الشامل للتعليم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٢م.
- _____، وثيقة لجنة خبراء إعداد الخطة المستقبلية للتعليم في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م.
- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر. دعو شراكة فاعلة للقطاع الخاص في مجال التعليم في دولة الخليج العربية. دراسة مقدمة إلى ندوة التربويين والاقتصاديين ومجديات المستقبل. ٦-٧ مايو، دولة قطر، (٢٠٠٢م).
- وزارة التربية. التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة الكويت. ١٩٨٧م.
- الهاصين، وفاء. إدراك معلمي اللغة الإنجليزية للحدود المهني للتوجيه الفني في مدارس المرحلة المتوسطة في الكويت. المجلة التربوية. العدد ٨٤، المجلد (٢١)، (٢٠٠٧م)، ص ١١-٤٤.
- _____، (باللغة الإنجليزية).
- _____، «مصادر التحذات المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت». مجلة دراسات الخليج والجزيرة

العربية. السنة ٣٤، العدد ١٢٨، (٢٠٠٨م)،

ص ١١ - ٤٥، (باللغة الإنجليزية).

_____، تطوير مهارات الاستماع والمحادثة

تفاعليا للغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة

الابتدائية: الإمكانيات والموقفات. رسالة

دكتوراه غير منشورة - باللغة الإنجليزية،

٢٠٠٢م.

لتانياً: المراجع الأجنبية:

Embassy of the State of Kuwait's Cultural Division. President George W Buch

Program: No child left behind. 1991

Hedley, B. Creating the future school. Routledge

Falmer London and New York. 2001

Hill, P. & Harvey, J. (eds). Making school reform work: new partnership.

Washington DC: Brookings Institution Press, 2004.

Troen, V. & Boles, K. Who's teaching your children. Yale University Press, 2003.

Public Education Systems in the Countries of the Gulf Cooperation Council: Frameworks and Development Problems A Critical Perspective

* **Muhammad Al - Munshi**; ** **Wafaa Al - Youssef**

**Associate Professor, Dept. of Adm. & Educational Planning,
College of Education, Kuwait University
Kuwait, State of Kuwait, p.o box: 13281, Postal Code: 71953
E-mail: Almunshi@ku.edu.kw*

***Associate Professor, Dept. of Curriculum & Instruction,
College of Education, Kuwait University
Kuwait, State of Kuwait, p.o box: 13281, Postal Code: 71953
E-mail: drwafaaal@yahoos.com*

(Received 29/12/1430H; accepted for publication 9/1/1431H.)

Key Words: Education Systems, Development Problems, Educational Reform, Development Alternatives.

Abstract: There is an increasing interest of the GCC countries to their education systems, as they become aware of the importance of human resource development through building schools and the completion of the requirements of its infrastructure. However, these systems are faced with some subjective problems and challenges which this study attempts to identify.

This study is based on a descriptive analytical methodology which means describing the phenomenon and trying to analyze it by relying on the provided studies, reports, information and statistical data related to the subject of the study. In so doing, the researchers will answer the following questions of the study:

- 1) What is the objective degree of similarity between the education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council?
- 2) What is the need to develop the education systems in the GCC?
- 3) What are the substantive dilemmas that stand in the face of the development of education systems in the GCC?

Based on the analysis of these constraints the study found important recommendations aimed at reforming the existing education systems in the countries of the Gulf Cooperation Council. Of these recommendations:

- 1) Developing of future vision for the function of education in the GCC countries.
- 2) Supporting the trend towards decentralization in the management and organization of public education in the GCC countries.
- 3) Making the school an administrative unit which has a sufficient degree of independence and freedom.
- 4) Relying totally on national teachers to ensure greater efficiency of the output of public education.
- 5) Reviewing the policies of current spending on public education in the GCC countries.

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني ومواقف استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين

عائلة بن إبراهيم المطرودي

أستاذ مساعد، قسم التلميح وطرق التدريس، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب. ٤٣٤٩ الرمز ١٤٩١

E-mail: Kabmatroudi@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٠/١٠/١٤٣٢هـ وقبل للنشر في ١٠/١٠/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفتاحية: الإحليجات التدريسية، طرق تدريس القرآن الكريم، المرحلة الثانوية.

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، والمواقف التي قد تحد من استخدام هذه الطريقة. وتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من (٧٠) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: (المهارات، للمواقف المرتبطة بعناصر لتلميح، للمواقف المرتبطة بالمعلم، للمواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، للمواقف المرتبطة بالتلاميذ) طبقت على عينة من مشرفي التربية الإسلامية وعددهم (٧٥) مشرفاً، ومديري للمدراس وعددهم (١٧١) مديراً، والمعلمين وعددهم (٣٤٥)، وكان من أهم نتائجها: أن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة (كبيرة)، وأن درجة للمواقف المرتبطة بعناصر التلميح (متوسطة)، أما للمواقف المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية، وبالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات، وبالتلاميذ فكانت درجتها (كبيرة)، ومن النتائج أيضاً أن هناك فروقاً بين كراء العينة حول (المهارات المتوافرة لدى المعلمين، والمواقف المرتبطة بعناصر التلميح، والمواقف المرتبطة بالمعلم)، كما أن هناك فروقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف المؤهل في محور (المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي)، كما أن هناك فروقاً بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف سنوات الخبرة في محور (المواقف المرتبطة بالمعلم)، وكذلك يوجد هناك فروق بين متوسطات العينة تعود لعامل اختلاف العمر في محور (المواقف المرتبطة بالمعلم)، وأيضاً هناك اختلاف بين متوسطات أفراد العينة في محور المهارات تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من عنده، وكذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في عمال التعلم التعاوني.

وكان من أهم توصيات الدراسة: ضرورة التخفيف من العبء التدريسي للقي على هائق المعلم، تقليص أعداد التلاميذ في الصف الدراسي، عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب.

الفصل الأول

عجلة الدراسة

هيوان الدراسة:

مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم المتساوي ومعارف استخدامها لدى مملي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين والمعلمين.

أولاً: مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد :

تعد المرحلة الابتدائية في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية هي اللبنة الأساسية لنظام التعليم كله، فمخرجاتها تعد أساساً تقوم عليه المراحل التالية؛ فإتقان التلميذ للمفاهيم والمعارف والمهارات في هذه المرحلة ستكون أساساً يعتمد عليه في المراحل اللاحقة وتحدد كثيراً من المشكلات التعليمية التي قد يعاني منها فيما بعد، فجودة التعليم «توقف على جودته في المرحلة الابتدائية وأن الأفكار الناجمة عن قصوره في المرحلة الابتدائية لا يمكن معالجتها في أي مرحلة تالية» (عبيد، ١٩٧٩م، ١٦١).

ويعتبر المعلم أحد أركان العملية التعليمية، وليحقق المنهج المدرسي أهدافه الرسومية فلا بد من وجود معلم كفء قادر على تصميم المواقف

التعليمية، ودون ذلك قلن يكتب للمنهج النجاح في تحقيق تلك الأهداف، ولذا نجد أن العديد من الدراسات التربوية أوصت بتأهيل المعلمين وعقد الدورات التدريبية لهم، وأوصت بضرورة تشجيعهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ).

فطرق التدريس الحديثة التي يستخدمها المعلم من أهم الجوانب التي ينبغي الاهتمام بها عند إعدادة وتدريبه لتحقيق أهداف المنهج وبالتالي تحقيق أهداف التربية عموماً.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية ونشاط المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم.

ولها يسعى العاملون في ميدان الناهج وطرق التدريس إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح» (البحي وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨).

وفي هذا الإطار وجد المربون بعد الكثير من الدراسات التربوية المستفيضة أن من أنسب الاستراتيجيات التدريسية التي تتماشى مع هذا التوجه استراتيجية التعلم التعاوني، وهو أحد الأساليب التي انتشرت أخيراً في مجال التدريس وحظيت بالكثير من الاهتمام والقبول وأظهرت الأبحاث والدراسات إيجابياتها العديدة (المعقل، ١٤٢٣هـ، ٢).

ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

والألفة بين المعلمين.

وبما سبق يتضح لضرورة استخدام الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها طريقة التعلم التعاوني مع أهميتها للعملية التعليمية، فما هي الأسباب التي جعلت هذه الطريقة نادرة الاستخدام؟ هل يعود السبب إلى عدم تمكن المعلم من مهارات طريقة التعلم التعاوني، أم أن السبب هو وجود صعوبات تحول دون استخدام المعلم لها؟، والتساؤلان السابقان شكلا موضوع الدراسة الحالية.

ومن خلال عمل الباحث في الإشراف على الطلبة المعلمين في كلية المعلمين بالرياض فقد لاحظ عدم استخدام طريقة التعلم التعاوني إما لعدم استلاكهم لمهاراتها أو لمعوقات أخرى تحول دون ممارستهم لهذه الطريقة، فأراد التأكد من صدق هذه الفرضية.

ومن هذا المنطلق فإن من المهم التعرف على مدى تمكن معلم التربية الإسلامية من مهارات تطبيق طريقة التعلم التعاوني، وكذلك التعرف على المعوقات التي قد تقف حاجلاً دون استخدامه لتلك الطريقة، وهذا من خلال ما يبداه المعلمون ومديرو المدارس والمشرفون التربويون بحكم دورهم في العملية التعليمية. أسئلة الدراسة:

١ - ما مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض؟

من الاتجاهات الحديثة في التدريس استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي أثبتت فعاليتها في التحصيل الكثير من الدراسات، كدراسة (عيد المزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (البرسميني، ٢٠٠٠م)، ودراسة (الميوحي، ٢٠٠٣م)، ودراسة (النفيلسي، ١٩٩٩م)، ودراسة (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م)، ودراسة (فرج، ٢٠٠١م)، كما تبين من دراسة (إسماعيل، ١٩٩٨م) أن طريقة التعلم التعاوني ذات تأثير إيجابي في انتقال أثر التعلم مقارنة بالطريقة العادية، كما توصلت نتائج دراسة (الفلح، ٢٠٠٠م) إلى أن هناك تأثيراً لطريقة التعلم التعاوني على اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية، كما تبين من دراسة (العنزي، ١٤٢٧هـ) أن طريقة التعلم التعاوني ذات تأثير إيجابي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

كما أن المتبع للدراسات والبحوث التي طبقت على مراحل التعليم المختلفة وفي شتى التخصصات للتعرف على واقع استخدام طرق التدريس من قبل المعلمين كدراسة (المباصرة، ٢٠٠٢م) يلحظ الاعتماد الكبير على الطرق التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة.

والمتبع لواقع تدريس مقررات التربية الإسلامية يلحظ أن هناك إهمالاً في تطبيق هذه الطريقة بالرغم من أنها تتماشى مع طبيعة هذه المقررات فهي تحث على التعاون والمشاركة، وبذل الجهد وتحقيق المتعارف

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١ - معرفة مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

٢ - معرفة المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج، المعلم، النظام المدرسي، التلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ - مكتبة التربية الإسلامية وأثرها على قيم التلاميذ الأخلاقية والاجتماعية.

٢ - مكتبة المرحلة الابتدائية فهي الأساس لما يليها من المراحل الدراسية.

٣ - تفيد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، فهي تساعدهم في التعرف على ما يفتقدونه من مهارات طريقة التعلم التعاوني ومحاولة تحسين أوضاعهم.

٤ - تفيد القائمين على عملية التعليم في المرحلة الابتدائية في محاولة إزالة العقبات التي تحول دون استخدام طريقة التعلم التعاوني.

٥ - تضيف هذه الدراسة هدفاً من التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة والتي من المؤمل أن تفيد في تطوير أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

٢ - ما المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٣ - ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٤ - ما المعوقات المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

٥ - ما المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

فرضيات الدراسة:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات مدرري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين على محاور الدراسة.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المينة على محاور الدراسة تعود لعامل المؤهل، ومستويات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من علمه، والعمر.

محصلاً: حدود الدراسة:

والتجهيزات، وبالتلاميذ، والتي قد تحول دون استخدام المعلم لإستراتيجية التعلم التعاوني في المواقف التعليمية المختلفة.

المرحلة الابتدائية:

هي المرحلة التي تسبق المرحلة المتوسطة ويستحق بها التلميذ بعد بلوغه السنة السادسة من العمر، ومدة الدراسة بها ست سنوات، وتمثل البداية الرسمية للمسلم التعليمي في نظام التعليم بالملكة العربية السعودية. مدير المؤسسة:

هو المسؤول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداءً وسلوكاً (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٠هـ، ١٠).

المشرف التربوي:

هو أحد خبراء تخصص التربية الإسلامية، وظيفته الرئيسة مساعدة للمعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ، ٩٩).

معلم التربية الإسلامية:

هو من يقوم بتدريس كل أو بعض مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية وهي: القرآن الكريم، والحديث، والتوحيد، والفقه، والتجويد ويكون في الغالب حاصلاً على شهادة جامعية في التخصص ومؤهلاً تربوياً.

حدد تصميم نتائج هذه الدراسة بالنقاط التالية:

١ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على مديري ومعلمي مدارس المرحلة الابتدائية.

٢ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على مشرفي التربية الإسلامية.

٣ - تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض.

٤ - تقتصر هذه الدراسة على (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

سادساً: مصطلحات الدراسة:**المهارات:**

مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها معلم التربية الإسلامية في نشاطه التعليمي أثناء تدريسه باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

العلم التعاوني:

أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ - ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم.

المعرفات:

هي مجموعة المشكلات أو الصعوبات المرتبطة بعناصر المنهج، وبالمعلم، وبالنظام المدرسي والمباني

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في المواد بشكل عام:

دراسة عبد العزيز (١٩٩٧م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الجغرافيا لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واختباراً تحصيلياً، طبق على عينة الدراسة (٨٠) تلميذة من محافظة القاهرة، وزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستغرق تطبيق التجربة (٨) حصص للمجموعة التجريبية مقابل (٦) حصص للمجموعة الضابطة. وكان من أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى تحصيل التلميذات في المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني.

دراسة أبو سبيدي (٢٠٠٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واختباراً تحصيلياً لقياس مستوى التحصيل، ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وطُبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بلغت (١٢٠) طالباً، موزعين

على مجموعتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة منهما (٦٠) طالباً، دُرست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، أما الضابطة فدرست بالطريقة المعتادة، واستخدم الباحث اختبار (T test) للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة ترتيب الأحداث التاريخية زمنياً ومكانياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارة كشف العلاقات بين الأسباب والنتائج للأحداث التاريخية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

دراسة المالكي (٢٠٠٧م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوها.

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة، وفي مدرستين هما: مدرسة خالد ابن فهيد (حكومية) ومدرسة الأندلس (أهلية) تم تحديد (٣) فصول أحدها في المدرسة الحكومية واثنان في

للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الانجاء المكتسب نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الصوري (١٤٢٧هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أسلوب المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وتعرف أي الأسلوبين أكثر تأثيراً في هذا الجانب.

واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختياراً لقياس التفكير العلمي، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمجمع الأمير سلطان التعليمي وعددها (١٠٠) طالب تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى (٣٤) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية (٣٤) طالباً، والمجموعة الضابطة (٣٢) طالباً، وطبقت الدراسة على مدى شهر واحد بواقع حصتين أسبوعياً، واستخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين نتائج المجموعات، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

الأهلية وعدد الطلاب فيها (٧٥) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وأيضاً تم اختيار (٣) فصول بمدى (٧٥) طالباً، فصل من المدرسة الحكومية وفصلان من المدرسة الأهلية درست بالطريقة التعاونية، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاء نحو مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاء نحو الرياضيات بين طلاب المدارس الحكومية والأهلية لصالح طلاب المدارس الحكومية.

دراسة الصوري (٢٠٠٣م):

هدفت هذه الدراسة إلى كشف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي والاتجاه نحوها. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واختياراً تحصيلياً لقياس مستوى التحصيل، ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ مدرسة المروة الابتدائية وعددها (١٠٩) تلميذ، وطبقت الدراسة على مدى (١٢) أسبوعاً بواقع (٣) حصص أسبوعياً، واستخدم الباحث اختبار (T test)

٢- إن المعوقات التي تحول دون تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية كانت بدرجة متوسطة.

٣- إن من أهم مقترحات هيئة الدراسة: إيجاد بيئة صالحة للتعلم التعاوني، وصياغة المقررات والمناهج لتناسب مع أسلوب التعلم التعاوني، وضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد برامج التعلم التعاوني.

الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني في مواد التربية الإسلامية بشكل عام:

دراسة اقليلي (١٩٩٩م):

هفت هذه الدراسة إلى التعرف على مبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، وأثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر لبعض المعلومات في مادة التربية الإسلامية (وحدة السيرة النبوية)، وذلك بالمقارنة بالطريقة التقليدية.

واستخدم الباحث المنهج التحليلي لتحقيق الهدف الأول وتوصل إلى إعداد قائمة بمبادئ التعلم التعاوني في التربية الإسلامية، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق الهدف الثاني فقد قام باختيار هيئة الدراسة بطريقة قصدية شملت (١٧٤) طالباً وطالبة جميع طلاب وطالبات الصف العاشر بالمدارس التابعة لوكالة الفتوح الدولية بمنطقة إربد في العام الدراسي ٩٩/٩٨، وكانت أداة البحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تتضمن (٥٠) فقرة، وأهد

مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وفي المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس التفكير العلمي في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستخدام أسلوب المناقشة والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستخدام أسلوب التعلم التعاوني.

دراسة الزبالي (١٤٢٨هـ):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المديرين والمدرسين والمعلمين.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبيان أداة للدراسة، وطبقت الدراسة على هيئة من معلمي ومديري ومشرفي مراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بالمدينة المنورة وعددهم (٢٩٠)، وطبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٧ - ١٤٢٨هـ، وكان من أهم نتائج الدراسة:

١- إن الإمكانيات التي تتيح تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بمراكز تعليم الكبار والمدارس المتوسطة والثانوية الليلية متوفرة بدرجة متوسطة.

متوسطات درجات تحصيل التلاميذ والتعليمات للمجموعتين التجريبتين في الاختبار البعدي تعزى للجنس.

دراسة فرج (٢٠٠٩م):

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في معالجة الضعف الملحوظ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية في إتقان مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه، وتم استخدام المنهج التجريبي، واختار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من معهد جزيرة محمد الابتدائي الأزهرية وعددهم ٥٠ تلميذاً من فصلين من فصول الفرقة الخامسة وزعوا على المجموعتين: ٢٥ تلميذاً في المجموعة التجريبية، ٢٥ تلميذاً في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أدائهم لمهارات تلاوة القرآن الكريم لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في فهم النصوص القرآنية.

دراسة الهامره (٢٠٠٧م):

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان وطرق التدريس المستعملة لديهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار

وحدة تعليمية حسب طريقة التعلم التعاوني، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التدريس.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختباري التحصيل المباشر والمؤجل تعزى لعامل الجنس.

دراسة الهجي وسالم (٢٠٠٥م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالملكة العربية السعودية بعض مهارات تجويد القرآن الكريم، مقارنة بالأسلوب التقليدي الشائع في تدريس المقرر، وتم تطبيق المنهج التجريبي واعتماد الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وتم اختيار عدد (٢٣٠) تلميذاً وتلميذة يمثلون (٨) فصول تم اختيارها عشوائياً من بين صفوف أربع مدارس ابتدائية بمنطقة الرياض والخرج، واستغرقت التجربة خمسة أسابيع ثم تمت للمعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار (ت) وكان من أهم نتائجها:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل للمجموعات التجريبية والضابطة لصالح التجريبية.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

عدد (٧٢) معلماً ومعلمة كمنه لهذه الدراسة ، الابتدائية .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

١ - أن أكثر طرق التدريس شيوعاً هي الطرق التقليدية ، وأقلها شيوعاً هي الطرق الحديثة كالتعلم التعاوني ، والتعلم الذاتي ، والتعلم بالكمبيوتر .

٢ - يعود السبب في قلة استخدام الطرق الحديثة في التدريس إلى طبيعة تأهيل وإعداد المعلمين حيث ضعف التركيز على الطرق الحديثة ، واعتمادهم على الطرق التقليدية .

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة :

١ - تناولت الدراسات السابقة طريقة التعلم التعاوني من جوانب مختلفة مثل أثرها في التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاهات والميول نحو للقررات ، وتنمية المفاهيم والمهارات ، وأثبتت معظم هذه الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني .

٢ - أثبت العديد من الدراسات فاعلية طريقة التعلم التعاوني في مختلف البيئات والخصائص والمراحل التعليمية .

٣ - تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (المعوني ، ٢٠٠٣م) ، و(الحبيبي وسالم ، ٢٠٠٥م) ، و(فرج ، ٢٠٠١) في مرحلة التطبيق وهي المرحلة

٤ - تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (المسلكي ، ٢٠٠٢م) ، و(المعوني ، ٢٠٠٣م) ، و(العنزي ، ١٤٢٧هـ) ، و(الزبالي ، ١٤٢٨هـ) ، و(الحبيبي وسالم ، ٢٠٠٥م) في بيئة التطبيق المملكة العربية السعودية .

٥ - تتفق هذه الدراسة مع دراسي (العاصره ، ٢٠٠٢م) ، ودراسة (الزبالي ، ١٤٢٨هـ) بمنهج الدراسة وأداتها ، فمنهج الدراسة المتبع هو المنهج الوصفي ، وأداة الدراسة الاستبانة بينما بقية الدراسات السابقة كانت تعتمد على المنهج التجريبي .

٦ - تحظف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية - حسب علم الباحث - التي تناولت موضوع درجة توافر مهارات طريقة التعلم التعاوني ومعوقات استخدامها لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرين والمدرسين .

الفصل الثالث

الإطار النظري

شهد النصف الأخير من القرن العشرين تطورات كبيرة في العلم والتكنولوجيا ، فرضت على الجميع تحديات كثيرة ، جعلت كل فرد في هذا العصر بحاجة ماسة إلى قدر من العلم وطرق التفكير ، لكي

التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع. (جونسون وجونسون، ١٩٩٨م، ٣٦).

ولذا فإن هذا الفصل سيتناول تعريف التعلم التعاوني، ومزاياه، والعناصر الأساسية للتعلم التعاوني، ودور المعلم في طريقة التعلم التعاوني. تعريف التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو طريقة تدريس يتشارك فيها أفراد مجموعة لممارسة مهمة محددة من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، ومن خلال المناقشة فيما بينهم وتبادل الخبرات، والتفكير الراجحة لبعضهم وهناك العديد من التعريفات التي تناولت التعلم التعاوني ومنها:

تعريف (Slavin، ١٩٨٠م، ٣٥) بأنه: «تكتيكات صفية ينشغل الطلبة من خلالها بنشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة، ويتكون من خلالها تعزيز أو تقدير مستند إلى أدائهم في مجموعات».

كما يعرف (كوجك، ١٩٩٧م، ٣١٥) التعلم التعاوني بأنه: نموذج تدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم بعضاً والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية وأن يعلم بعضهم بعضاً، ومن خلال هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية وإيجابية.

ويعرفه (المعقل، ١٤٢٣هـ، ١٧) بأنه: «استراتيجية التدريس المتضمنة عمل الطلاب مع

بمعايش المتغيرات السريعة في هذا العصر، وانعكس ذلك على المناهج التعليمية بشكل عام؛ إذ دعت الحاجة إلى تطويرها وتجهيدها لتواكب الاحتياجات المتجددة للمجتمع والأفراد، فكان من الأسس التي تبنى عليها المناهج النظرة الحديثة للعلم التي ترى بأن العلم ليس نتاجاً معرفياً فحسب، وإنما عمليات بحث واستقصاء تؤدي إلى إدراك المعرفة العلمية والتوصل إلى الجديد منها.

ونظراً لهذه الحاجة للعلم وطرق التفكير؛ فإن البحث عن استراتيجيات للتدريس الحديث الذي ينمي هذا الجانب يعد ضرورياً، فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام طرق التدريس التي تركز على إيجابية ونشاط المتعلم بحيث يكون هو محور العملية التعليمية وليس المعلم. ولذا نجد أن العاملين في ميدان المناهج وطرق التدريس يسعون إلى التوصل إلى استراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح». (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨).

ومن تلك الطرق الحديثة في التدريس طريقة التعلم التعاوني والذي تلخص أهميته في تطوير قدرة المتعلم على التحصيل في المادة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى هذا المتعلم نحو المادة الدراسية، وتنمية القدرة على التفكير الناقد، كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة، حيث يحد أثر هذا

ورد هذا المفهوم في القرآن الكريم. قال تعالى:
﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ
وَالْعَدْوَىٰ ۖ ﴾ (المائدة: ٢).

والتعاون ممارسة سلوكية يقوم بها المسلم في
علاقاته مع الآخرين، ولما يجب تربية النشء على طاعة
الله - عز وجل - وطاعة رسوله - صلى الله عليه
وسلم - وطاعة أولي الأمر، منذ نعومة أظفارهم في
حياتهم للمدرسة والمنزلية، حيث إن البيت والمدرسة من
ضمن الأمكنة المناسبة لتنمية مهارات التعاون، وتنمية
هذا الجانب يجب تعليم التلاميذ من خلال مجموعات،
فالإسلام أمرنا بالتعاون وتبذ الفرقة؛ لأنه دين التعاون
والتضامن يعمل على الأخذ بأسباب الأخوة وتربية
الروح الجماعية في النفوس لقوله تعالى: ﴿ وَأَقْتَصِمُوا
حَتَّىٰ آتَاكُمُ الْجَيْشَ وَلَا تَفْرَقُوا ۖ ﴾ (آل عمران: ١٠٣).

وقد ورد في سنن ابن ماجه قول الرسول
- صلى الله عليه وسلم - : «مَا جَلَسَ قَوْمٌ مَجْلِسًا
يَذْكُرُونَ اللَّهَ فِيهِ إِلَّا حَفَّتْهُمُ الْمَلَائِكَةُ وَتَغَشَّتْهُمُ الرَّحْمَةُ
وَتَزَكَّتْ عَلَيْهِمُ السُّكَّةُ وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ لِيَمُنَّ عَنْدهُ».
(ابن ماجه، ١٤١٦هـ، ٢٤٣).

مزاي التعلم التعاوني:

هناك مميزات يتفرد بها التعلم التعاوني عن غيره
من الأساليب والطرق ومن تلك الميزات:
١ - أنه يساعد في تحقيق الكثير من الحاجات
الأساسية لدى المتعلمين، كالحاجة للانتماء ومساعدة
الآخرين.

بعضهم في فرق من أفراد مختلفيات متنوعة؛ من أجل
إيجاد مهمات وأنشطة تعليمية عظيمة ومنفذة تحت
إشراف وقيادة المعلم بقية تحقيق أهداف أكاديمية
 واجتماعية وشخصية.

أما (جابر، ١٩٩٩م، ١٢٠) فيرى بأنه: «نموذج
تدريس فريد؛ لأنه يستلزم مهمة مختلفة وعملاً مختلفاً،
وكذلك يستلزم بنية مكافئة مختلفة لتحسين تعلم
الطلاب، وأن بنية المهمة أو تنظيمها يتطلب من الطلاب
أن يعملوا معاً في مهمة مشتركة في جماعات صغيرة،
وأن تراعي بنية المكافأة الجهد الجماعي والجهد الفردي».

كما عرفته (السيد، ٢٠٠١م، ١١٢) بأنه: نوع
من التعلم فيه تنظيم بيئة تعليمية مناسبة وتجهتها،
بذلك تسمح للتلاميذ أن يعملوا سوياً في مجموعات
صغيرة غير متجانسة تجاه إيجاد مهام أكاديمية محددة
بحيث تعكف المجموعة المشتركة على التعمين الذي
كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء لإيجاد الأهداف
المرجوة وتحقيقها.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة للتعلم
التعاوني ومن خلال مقارنته بالأساليب الأخرى يمكن
تعريفه بأنه: أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى
مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم مستويات
معرفية مختلفة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤
- ٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق
هدف أو أهداف مشتركة، تحت قيادة معلمهم.
ومفهوم التعلم التعاوني ليس جديداً فاللاحظ

- ٢- ينمى القدرة الإبداعية لدى المتعلمين. (مطر، ١٩٩٢م، ٢١٣).
- ٩- تنمية الروح التنافسية بين التلاميذ (سالم، ١٩٩٨م، ١٨).
- ٣- يزيد من مستوى التحصيل لدى المتعلمين، وقد أثبت ذلك الكثير من الدراسات منها: دراسة (عبد العزيز، ١٩٩٧م)، ودراسة (الميووني، ٢٠٠٣م).
- ٤- تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي والابتكاري، وقد أثبت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير ومن تلك الدراسات: دراسة العنزي (العنزي، ١٤٢٧هـ).
- ٥- يثير هذا الأسلوب الدافعية لدى التلاميذ للتعلم، فهو بالمقارنة مع الأساليب الفردية يحرك ويضع طاقة إيجابية للعمل بمزيد من النشاط. (المعقل، ١٤٢٣هـ، ١٩).
- ٦- تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية، وهذا ما أثبتته دراسة (أبو حميرة، ١٩٩٧م) التي أشارت إلى تفوق التعلم التعاوني في مجال حل المشكلات الرياضية على الطريقة التقليدية.
- ٧- تنمي لدى الطالب مهارة الإصغاء الفعال، والتواصل الإيجابي، والتعامل مع الآخرين، وقيادة الجماعة، وإثبات الذات. (بوژه، ٢٠٠٤م).
- ٨- تنمية الجوانب الانفعالية كالميل والانجذابات نحو المادة أو المدرسة أو العمل المخبري.
- ٩- تنمية الروح التنافسية بين التلاميذ كمجموعات وليس كأفراد. (الناشف، ١٩٩٩م).
- ١٠- يمكن تطبيقه في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي.
- ١١- يساعد في التخفيف من الشعور بالخوف والقلق المرافق للتعليم بالطريقة التقليدية.
- ١٢- يساعد في تنمية العديد من القيم الخلقية وهذا ما بينته دراسة (حماد، ١٩٩٩م).
- ١٣- يقلل من انطوائية بعض التلاميذ وعزلتهم. (إسماعيل، ١٩٩٨م).
- ١٤- يساعد على تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- ١٥- يجعل الطالب ينظر إلى معلمه نظرة احترام وتقدير، نظراً للدور الذي يقوم به كمرشد وليس كملقن. (صابر، ١٩٩٩م، ٢٠٣).
- ١٦- يساعد المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (صابر، ١٩٩٩م، ٢٠٣).
- ١٧- يساعد المعلم على اكتشاف مواهب الطلبة (القول، ١٩٩٥م، ٤٧).
- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني:
- من أجل أن يكون التعلم تعاونياً لا بد أن تتوافر فيه العناصر التالية:
- ١- الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد:
- ويتوافق هذا الاعتماد الإيجابي بين التلاميذ عند

يَسْمَعُ الْكَلِمَةَ فَيَتَّبِعُ بِهَا سُنَّةَ أَوْ سَابِقٍ مِنْ غَيْرِهِ
(الدارمي، ١٤٢١هـ، ٣٥٢).

وهذه الأقوال تدل دلالة واضحة على أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - كان يوصي الصحابة بضرورة إعادة بعضهم بعضاً، وكذلك كان يوصي بعضهم بعضاً بالاجتماع معاً لتعلم الفائدة من خلال المناقشة الجماعية، ومن تلك الفوائد عدم النسيان، وهذا يدل أيضاً أن التعلم التمارني الذي يتبادر به الهمم في وقتنا الحاضر ما هو إلا نتاج ممارسات كان يقوم بها علماء المسلمين وطلبة العلم في القرون الإسلامية الأولى.

ولكي يتحقق التعلم التمارني بالشكل المرغوب فإن على القائمين بالعملية التعليمية القيام بعدة إجراءات منها:

أ/ توضيح المهام العلمية المطلوبة من أعضاء كل مجموعة والتأكد من فهمهم للمطلوب.

ب/حث أفراد المجموعة على التعاون معاً.

ج/ توضيح أن الحصول على التعزيز ليس فقط لجرد أداء المهمة وإنما لأداء المهمة وفق المجموعة.

د/ توزيع المسؤوليات لأداء العمل، فكل فرد يقوم بالمهام المنوطة به وفق مجموعته.

هـ/ توفير المواد اللازمة لأداء المهمة.

و/ إعطاء كل مجموعة اسماً معيناً.

٢ - الجمع بين النظرية والتطبيق:

لقد كان الصحابة - رضوان الله عليهم -

إدراكهم أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة وبالعكس، والاعتماد المتبادل يعزز مواقف يدرك فيها التلاميذ أن عملهم يفيد أقرانهم في مجموعتهم وبالعكس.

والمسلم لا يألو جهداً في الاستماع بغيره لتحقيق أهدافه، وهذا يظهر من خلال غطابة سيدنا موسى عليه السلام به - عز وجل - يطلبه أن يجعل أخيه هارون معه ليعينه على أداء مهمته قال تعالى: ﴿وَأَجْعَلْ لِي وَزيراً مِنْ أَهْلِي﴾ هَارُونَ أَخِي ﴿أَشَدُّ بَدَءَ أَزْوَاجٍ﴾ وَأَشْرَفَ عَلَى أَمْرِي ﴿عَنْ شَيْخِكَ كَيْمًا﴾ وَتَذَكَّرَ كَيْمًا ﴿إِنَّكَ كُنْتَ بِذَا يَعْتَمِرًا﴾ (طه: ٢٩ - ٣٥).

والله - سبحانه وتعالى - يستجيب له بقوله: ﴿قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَمُوسَى﴾ (طه: ٣٦).

وقد ورد عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - قال: «أَفْضَلُ الصَّدَقَةِ أَنْ يُعَلَّمَ الْمَرْءَ الْمُسْلِمَ عِلْماً ثُمَّ يُعَلِّمَهُ أَخَاهُ الْمُسْلِمَ» (ابن ماجه، ١٤١٦هـ، ١٥٨).

ورود عن ابن عباس عن النبي - صلى الله عليه وسلم - قوله: «إِذَا سَمِعْتُمْ مَنًا حَلِيلًا قَلَّا كُرُوهَ بَيْنَكُمْ». (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٧).

كما ورد عن علي - رضي الله عنه - قوله: «قَلَّا كُرُوهَا هَلَا الْحَالِثَ وَكَرَّأَوْهَا قَلَّا كُرُوهَا إِنْ لَا تَعْمَلُوا بِئْسَ سَاءَ». (الدارمي، ١٤٢١هـ، ٤٨٨).

كما ورد عن وهب بن منبه قوله: «مَجْلِسٌ يُتَنَازَعُ فِيهِ الْعِلْمُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ قَدِيرٍ صَلَاةٍ لَعَلَّ أَحَدَهُمْ

رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : «نَضَرَ اللَّهُ أَمْرًا سَمِعَ مِنَّا حَدِيثًا فَحَقَّقَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ غَيْرَهُ قَرَبُ خَابِلٍ يَقُو إِلَى مَنْ هُوَ أَقْبَاهُ مِنْهُ وَزُبُ خَابِلٍ يَقُو لَيْسَ بِغَيِّبٍ» (الترمذي، ١٩٩٦م، ٣٩٣).

تشير الآية السابقة وكذلك الحديث إلى أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد، فدرجة الفهم والحفظ متفاوتة لدى الأفراد، وكذلك هناك اختلاف في الاستعداد للتعلم بينهم.

وعليه فإن طريقة التعلم التعاوني تأخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية، وذلك على طريق تشكيل مجموعات التعلم التعاوني من أفراد غير متجانسين في التحصيل، بحيث يستفيد كل متعلم من زميله الآخر من خلال التفاعل الإيجابي البناء بينهم.

٤ - الفواصل والبناء الاجتماعي:

ورد في الحديث أن «صِيْدَةً يَأْتِي عَبْدُ اللَّهِ كُلَّ خَمِيسٍ فَيَسْأَلُهُ عَنْ أَشْيَاءَ غَابَ عَنْهَا لَكَانَ عَامَةً مَا يُحْفَظُ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ وَمَا يَسْأَلُهُ عِيْدُهُ عَنْهُ» (الدارمي، ١٤٢٦هـ، ٤٥٧).

قَالَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ: «مَنْ رَأَى وَجْهَهُ رَأَى جِلْمَهُ» (الدارمي، ١٤٢٦هـ، ٤٥٩).

وقال الرسول - صلى الله عليه وسلم - : «مَا مِنْ قَوْمٍ يَجْتَمِعُونَ فِي يَتُونَ الْوَلَدِ - عَزَّ وَجَلَّ - يُقْرَأُونَ وَيَتَلَمَّنُونَ كِتَابَ اللَّهِ - عَزَّ وَجَلَّ - يَتَدَارَسُونَهُ بَيْنَهُمْ إِلَّا حَضَّتْ بِهِمُ الْمَلَائِكَةُ وَخَشِيَّتُهُمُ الرُّخْمَةُ وَذَكَرَهُمُ اللَّهُ فِيمَنْ عِنْدَهُ وَمَا مِنْ رَجُلٍ يَسْأَلُ طَرِيقًا

وَيَقْرَأُونَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - حَشَرَ آيَاتٍ فَلَا يَأْخُذُونَ فِي الْحَشْرِ الْآخَرَى حَتَّى يَعْلَمُوا مَا فِي هَذِهِ مِنَ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ قَالُوا فَكَلِمَاتُ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ» (أحمد، ١٤٢١هـ، ٤٦٦).

عهد الرسول - صلى الله عليه وسلم - يقوم على الجمع بين النظرية والتطبيق فكتبتوا يعلمون القرآن الكريم ويعملون به، والله - عز وجل - وصف من يعلم ولا يعمل بما علمه بالكراهية الشديدة قال تعالى: ﴿يَكِلَى الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَعْمَلُونَ﴾ (ص: ٢-٣).

وكذلك قوله تعالى ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ إِلَّا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: ٤٤).

وهذه الآية الكريمة تصف الذين يأمرون الناس بعمل الخير وهم لا يعملون به مع علمهم بما ذكره الله في كتابه العزيز بأنهم يتلون الكتاب ولا يفعلونه، ولهذا وجب على المعلم بصفة عامة ومعلم التربية الإسلامية بصفة خاصة أن يكون قدوة لتلاميذه وأن يمارس بنفسه مهارات العمل التعاوني في جميع مجالات الحياة ومع الآخرين لقوله تعالى ﴿وَتَنَازَلُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَنَازَلُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (التكوير: ٢٨٦). وقال ألقاب (٢: ٢).

٣ - مراعاة الفروق الفردية:

قال سبحانه تعالى ﴿لَا يَكْفُرُ اللَّهُ تَفْسًا إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ﴾ (البقرة: ٢٨٦). وقال

يَتَسَوَّى بِهِ التَّلَامِذُ إِلَّا سَهْلَ اللَّهُ لَهُ بِوَسْطِ طَرِيقِ النَّجْوَى
(أحمد، ١٤٢١هـ، ١٥٧).

إلى التعلم في جماعات معيئة (الحسيني، ٢٠٠٢م، ١١٣).

فيجب أن تسود بين التلاميذ علاقة السود والاحترام والتعاون وأن تظهر هذه العلاقة في سلوكهم من خلال قيامهم بواجباتهم، وعلى المعلم أن يشجع هذه العلاقة باستمرار؛ لأن التلاميذ هم أساس المجتمع، ولا تستطيع أي مجموعة أن تعمل بفاعلية إلا إذا توافرت لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون، والقدرة على استخدامها، ويتبني على المعلمين حث تلاميذهم على استخدامها من خلال مهمات وأنشطة صغرى تشجع وتعزز مثل هذه المهارات، كأعطائهم أدواراً محددة يقوم بها الأعضاء بشكل دوري، أو كمسؤولية عامة يشترك جميع الأعضاء في تحملها.

دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني:

ينبغي على المعلم عند استخدامه لطريقة التعلم التعاوني أن يغير الموقف التعليمي لتحقيق أهداف الدرس، وكذلك تحقيق أهداف التعلم التعاوني كمهارات العمل مع الجماعة.

فالـتعلم التعاوني يحتاج إلى معلم فعال، والمتعلمون لا يعرفون كيف يعملون معاً، فيحتاجون إلى المعلم ليبيّن لهم ذلك، ويبرز ذلك الدور من خلال التخطيط والتنفيذ للاستراتيجيات المختلفة لتنظيم البيئة التعليمية المناسبة، والأنشطة التعاونية التي تساعد المتعلمين على التحول والانتقال من تعلم الصف ككل

ويمكن إبراز دور المعلم وفق طريقة التعلم التعاوني بالنقاط التالية:
أولاً: قبل الدرس:

١ - تحديد الأهداف: من المؤكد أن أي درس لا بد أن يتدبّر لتحديد أهدافه وصياغتها بشكل إجرائي، وأن تتضمن السلوك المرغوب الإنجاز من كل تلميذ في المجموعة عند الانتهاء من دراسة الوحدة أو الدرس.

٢ - تحديد حجم المجموعات: يقوم المعلم بتحديد عدد كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني بناء على أعمار التلاميذ والإمكانات المتاحة، وأهداف الدرس وخبرات التلاميذ، وقد أثبت بعض الدراسات أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يتجهون أكثر في المجموعات الصغيرة المكونة من فردين أو ثلاثة، ويمكن زيادة العدد بالتدرج مع تمكنهم من مهارات التعلم التعاوني.
(كوجك، ١٩٩٧م، ٣٢٧).

٣ - تعيين التلاميذ في المجموعات: هناك اتجاهان لتعيين التلاميذ في المجموعات، الاتجاه الأول يرى أن يوزع التلاميذ على المجموعات بناء على التجانس بينهم في القدرات، أما الاتجاه الثاني فيرى بأن توزيع التلاميذ ينبغي أن يكون على مجموعات غير متجانسة أي أن فيهم من قدراته عالية ومتهم المتوسط والضعيف، وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت أفضلية هذا الاتجاه كما يذكر (محمود، ٢٠٠٣م، ٩٧)

لهم كيف يؤدي هذا الدور، ومراقبتهم أثناء سير الدروس للتعرف على مدى تمكنهم من تلك الأدوار.

٥ - إعداد الأدوات والأجهزة اللازمة

للتعلم: ينبغي على المعلم إعداد الأدوات اللازمة للتعليم التعاوني من أوراق العمل، وأجهزة العرض واللوحات التي يمكن أن تساعد المعلم في تحقيق أهداف الدرس وأهداف التعلم التعاوني.

٦ - إعداد الاختبارات: ينبغي على المعلم أن

يعد الاختبارات الشفوية التي تطرح على أفراد المجموعات بين فترة وأخرى من فترات الدرس، كذلك الاختبارات التحريرية القصيرة التي تساعد المعلم على التعرف على مدى تمكن أفراد المجموعات من تحقيق أهداف الدرس.

ثالثاً: أثناء الدرس:

١ - تهيئة غرفة الصف: إن ترتيب غرفة الصف

يمكن أن يعزز أو يعيق التعلم التعاوني، عليه فلا بد من إعطاء هذا الأمر ما يستحق من أهمية، وهنا بعض النقاط الهامة التي ينبغي مراعاتها عند ترتيب غرفة الصف الدراسي:

١ - ضرورة جلوس أعضاء المجموعة الواحدة

بالقرب من بعضهم، وإن تيسر جلوس وجهها لوجه فذلك أفضل لأسباب منها:

— المحافظة على التواصل البصري.

— التحدث بهدوء.

— سهولة تبادل الأدوات.

بأن المراجع العلمية المتخصصة بالتعلم التعاوني تذكر أن هذه الطريقة من أكثر طرق التعلم التعاوني شيوعاً واستخدماً في تدريس كثير من المواد التعليمية، وتمتاز بقابليتها للتطبيق في المراحل المدرسية المختلفة.

وهناك أكثر من طريقة لتعيين التلاميذ في المجموعات (كوجك، ١٩٩٧م، ٣٢٧):

— الاختيار العشوائي: كتوزيعهم في المجموعات

حسب الأسماء.

— الاختيار المقصود: وفيه يتم توزيع التلاميذ

وفق الميل أو المستوى أو الاتجاه.

— ترك الاختيار للتلاميذ للاتضمام لأي مجموعة

يرغبونها.

ومن الأفضل استخدام الطريقة الثانية؛ بدءاً

عن إمكانية التجانس بين التلاميذ مما قد يؤدي إلى

عرقلة تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا ما أكدته بعض

الدراسات كدراسة (الهرمزي، ١٩٩٥م، ٥٨) والتي

أرجعت عدم فعالية التعلم معاً إلى تجانس المجموعات

بسبب ترك الحرية للتلاميذ في الاختيار بالاتضمام

للمجموعات.

٢ - تحديد الأدوار لأفراد المجموعة: لا بد

للمعلم من تحديد دور كل تلميذ في المجموعة، ومراعاة

تبادل الأدوار بين التلاميذ من درس لآخر، وعلى

المعلم تعريف التلاميذ بمتطلبات كل دور من تلك

الأدوار، فهناك دور المنسق، ودور الباحث،

وكذلك دور المسجل، ودور القائد... الخ، وأن يوضح

٥ - مراقبة المجموعات للتأكد من قيام كل تلميذ بدوره، ولتحقق من إنجاز أهداف الدرس.

٦ - تقديم التعزيز المناسب لتشجيع التلاميذ على الأداء الجيد.

٧ - تقديم التغذية الراجعة المناسبة والتي تهدف إلى تعديل مسار تعلم المجموعات عند إحساس المعلم بتأخر تعلم مجموعة معينة أو فرد من أفراد المجموعة.

٨ - يطرح المعلم الأسئلة الشفهية المناسبة في نهاية الدرس للتحقق من تمكن كل تلميذ ومجموعة من تحقيق أهداف الدرس، كما يمكن استخدام الأسئلة التحريرية، أو مطالبة التلاميذ بكتابة ملخص لدرس اليوم حتى يحكم من خلاله مدى نجاح درسه.

ثالثاً: بعد الدرس:

١ - غلق الدرس وذلك من خلال تلخيص النقاط الرئيسة للدرس.

٢ - تقييم عمل الأفراد والمجموعات من ناحية تحقيق الأهداف التعليمية والتعاونية.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

سيتم في هذا الفصل بإذن الله تعالى التطرق لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

- تتناسب حجم الطاولات مع عدد أعضاء المجموعة.

- تكون المجموعات متعادلة ما أمكن منعا للتشوش في الاتصال.

- ترتيب أثاث غرفة الصف بكيفية تسير حركة المعلم بين المجموعات وإمكانية رؤية التلاميذ للوسائل التعليمية.

٢ - توضيح المهمات التعليمية المطلوبة من التلاميذ.

٣ - شرح محكات النجاح وتوضيحها.

٤ - توزيع الأدوار بين التلاميذ، ومن أمثلة الأدوار التعاونية الشائعة ما يأتي:

- القائد: ودوره شرح المهمة التعليمية وتشجيع المشاركة الإيجابية، وقيادة الحوار، وتشجيع الأعضاء نحو إنجاز العمل المطلوب.

- الباحث: ويمثل دوره بتجهيز الأدوات والمواد اللازمة لعمل المجموعة، والبحث عنها ووصفها بعناية واهتمام.

- المسجل: حيث يقوم بتدوين ما يُتفق عليه من إجابات ونتائج وتقارير نهائية توصلت إليها أعضاء المجموعة.

- المراقب: ودوره مراقبة أفراد الجماعة وملاحظة سلوك أعضائها أثناء المهمة التعليمية والتأكد من قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام المواد والأدوات المتاحة للاستخدام.

أولاً: منهج الدراسة:

مديراً.

٢ - مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارة تعليم منطقة الرياض التعليمية والبالغ عددهم (٤٠) مشرفاً.

٣ - معلمي مقررات التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٢٢١٠) معلم.

ثانياً: عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عدد (١٩٠) مديراً كمينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية في مدينة الرياض ونسبة (٤٥٪) من مجتمع المدرسين، كما تم اختيار جميع مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين وعددهم (٤٠) مشرفاً تربوياً، وتم اختيار عدد (٤٠٠) معلم من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض نسبة (١٨٪) من مجتمع المعلمين، وتم أخذ العينة من جميع مراكز الإشراف التربوي التسعة.

وقد تم توزيع الاستبيانات على مديري المدارس والمشرفين والمعلمين وعاد منها (١٧٥) استبانة من المدرسين استبعد منها (٤) استبيانات لعدم صلاحيتها للتحليل وعاد (٣٥) استبانة من المشرفين و(٣٥١) استبانة من المعلمين استبعد منها (٦) استبيانات، انظر الجدول رقم (١).

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توفر المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التماثلي لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية، وللموقات التي قد تتسبب في عدم استفادتهم تلك الإستراتيجية، من خلال التعرف على آراء المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي التربية الإسلامية، وإعطاء توصيات ومقترحات لتطوير المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التماثلي ومحاولة تحليل العقبات التي تحول دون استخدام تلك الإستراتيجية، ولذلك فإن طبيعة هذه الدراسة تتطلب استخدام المنهج الوصفي، إذ يعد هذا المنهج أحد أساليب البحث العلمي والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتمييز الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التمييز الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلطة الأخرى (عبيدات وآخرون، ١٩٨٧م، ١٨٣).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من:

١ - مديري المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ والبالغ عددهم (٤١٨)

الجدول رقم (١). بين توزيع عينة الدراسة وفقاً لمراكز الإشراف التربوي.

٢	المركز	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة	عدد المعلمين	النسبة المئوية من العينة
١	الجنوب	٣٠	٢١٧,٥٤	٤	٢٦١,٤٢	٦٢	٤١٧,٩٧
٢	الشمال	٦	٢٣,٥٠	٤	٢٦١,٤٢	١١	٢٣,١٦
٣	القرب	١٨	٢١٠,٥٢	٣	٢٨,٥٧	٣٢	٢٩,٢٧
٤	الروابي	٣٠	٢١٧,٥٤	٤	٢٦١,٤٢	٦٢	٤١٧,٩٧
٥	الروضة	٢٧	٢١٥,٨٨	٤	٢٦١,٤٢	٥٧	٤١٥,٠٧
٦	السويدي	١٨	٢١٠,٥٢	٦	٢١٧,١٤	٤٤	٤١٢,٧٤
٧	الوسط	٩	٢٥,٢٦	٤	٢٦١,٤٢	١٧	٢٩,٤٢
٨	الشرق	٢١	٢١٢,٢٨	٣	٢٨,٥٧	٤٢	٤١٢,٢٧
٩	الدرعية	١٢	٢٧,٠١	٣	٢٨,٥٧	٣٣	٢٦,٦٧
	المجموع	١٧١	٢١٠٠	٣٥	٢١٠٠	٢٤٥	٢١٠٠

من المشرفين التربويين من مركز السويدي بواقع (٦) مشرفين ونسبة (٤١٧)٪ من مجموع عينة المشرفين ، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة من المعلمين من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٦٢) معلماً من كل مركز ونسبة (٤١٧,٩٧)٪ من مجموع عينة المعلمين.

من خلال الجدول رقم (١) يتضح أن عينة الدراسة قد وزعت على جميع مراكز الإشراف التسعة في مدينة الرياض ، وكان أكبر عدد لعينة الدراسة من معلمي المدارس من مركزي الجنوب والروابي بواقع (٣٠) معلماً من كل مركز ونسبة (٢١٧,٥٤)٪ من مجموع عينة المعلمين ، كما كان أكبر عدد لعينة الدراسة

الجدول رقم (٢). بين توزيع عينة أفراد الدراسة وفق النوع الاجتماعي.

النوع	عدد المعلمين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
بكالوريوس تربوي	١٤١	٢٨٢,٤٦	٢٤	٢٨,٥٧	٣١٢	٢٩٠,٤٣
بكالوريوس غير تربوي	١٤	٢٨,١٩	-	-	١٢	٢٣,٧٧
دكتوراه	-	-	٢	٢,٥٦	١	٢٠,٢٩
ماجستير	٩	٢٥,٢٦	٦	٢١٧,١٤	١٠	٢٦,٩٠
فلم مغلقة	٧	٢٤,٠٩	٣	٢٨,٥٧	٩	٢٦,٦١
المجموع	١٧١	٢١٠٠	٣٥	٢١٠٠	٢٤٥	٢١٠٠

من أفراد العينة كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي حيث بلغ عدد من يحمل هذا المؤهل من المعلمين

يتضح من الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي حيث يلاحظ أن الغالبية

(١٤١) مليوناً بنسبة (٨٢٪) من هيئة المدرء، وعدد
(٢٤) مشرفاً بنسبة (٦٨٪) من هيئة المشرفين، وعدد
(٣١٢) معلماً بنسبة (٩٠٪) من هيئة المعلمين،
ومجموع من ليهم هذا المؤهل من العينة ككل
(٤٧٧) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٦٪) من مجموع
أفراد العينة.

الجدول رقم (٣). بين توزيع هيئة أفراد الدراسة وفق سنوات الخبرة .

الخبرة	عدد للمعين	النسبة	عدد للمقرن	النسبة	عدد للمعين	النسبة
أقل من ٣ سنوات	٢	١,١٧٪	—	—	١٨	٢,٢٢٪
من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٣	١,٥٥٪	٤	١١,٤٣٪	٣٩	١١,٣٠٪
٦ سنوات فأكثر	١٥٣	٩٥,٣٣٪	٥٩	٨٦,٨٦٪	٢٥٧	٨٣,٤٩٪
لم يملأ	٣	١,٧٥٪	٢	٥,٧١٪	١	٠,٢٩٪
المجموع	١٥٨	١٠٠٪	٦٥	١٠٠٪	٢٥٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) توزيع أفراد هيئة
الدراسة وفق سنوات الخبرة، ويلاحظ أن غالبية العينة
كانت خبرتهم ٦ سنوات فأكثر بنسبة (٩٥٪)
للمعينين و(٨٣٪) للمقرنين و(٨٣٪) للمعلمين،
ومجموع من ليهم هذا العدد من سنوات الخبرة من
العينة ككل (٤٧٩) فرداً ويشكلون ما نسبته (٨٧٪) من
مجموع أفراد العينة.

الجدول رقم (٤). بين توزيع هيئة أفراد الدراسة وفق الدورات التدريبية.

الدورات	عدد للمعين	النسبة	عدد للمقرن	النسبة	عدد للمعين	النسبة
سبق لهم أخذ دورة تدريبية	٥١	٢٩,٨٢٪	٢٠	٣٠,١٤٪	١١٢	٣٣,٤٦٪
لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية	١١٣	٧٣,٠٨٪	١٣	٢٠,١٤٪	٢٤١	٧٦,١٦٪
لم يملأ	٧	٤,٠٩٪	٢	٣,٠١٪	٢٢	٦,٣٨٪
المجموع	١٦١	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	٢٥٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) توزيع أفراد هيئة
الدراسة وفق الحصول على دورات تدريبية في التعلم
التعاوني من علمه، ويلاحظ أن أغلبية هيئة الدراسة
من المعلمين والمعلمين لم يسبق لهم أخذ دورة تدريبية
في التعلم التعاوني، فكان عدد المعلمين (١١٣) مليوناً
بنسبة (٦٦٪) من هيئة المدرء، وعدد (٢١١) معلماً
بنسبة (٦١٪).

الجدول رقم (٥). بين توزيع عينة أفراد الدراسة وفقاً للعمر.

الدورات	عدد المعلمين	النسبة	عدد التفرئين	النسبة	عدد المعلمين	النسبة
أقل من ٣٠ سنة	٣	21,٣٥	—	—	٥٤	21٥,٦٥
من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	٦٨	2٣٩,٧٧	١٤	2٤٠	١٩٧	2٥٥,٦٥
أكثر من ٤٠ سنة	١٥	2٥٥,٥٦	١٩	2٥٤,٣٩	١٩	2٢٨,٧٠
لم يملأوا	٥	2٢,٩٢	٧	2٥,٧٦	—	—
المجموع	١٧١	21٠٠	٣٥	21٠٠	٣٤٥	21٠٠

الأسئلة حيث يطلب الإجابة عليها من قبل أفراد العينة (عائلات وأخرون، ١٩٨٧م، ١٢٥).

٢ - بناء أداة الدراسة:

مرت أداة الدراسة بمراحل عدة لبنائها وهي على النحو التالي:

أ - الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.

ب - الاطلاع على الدراسات المرتبطة بالكفايات التدريسية للمعلمين.

ج - الكتب المرتبطة بمنهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بوجه عام.

د - الرجوع للادبيات التي تحدثت عن واجبات معلم التربية الإسلامية.

هـ - الرجوع للدراسات التي تناولت أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي كدراسة (البرسمي، ٢٠٠٠م).

وفي ضوء ذلك تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية ضمن ثلاثة أقسام:

القسم الأول: عبارة عن خطاب موجه للمدرسي

يتضح من الجدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق العمر، ويلاحظ أن أغلبية المدرسي المدارس كانت أعمارهم (أكثر من ٤٠)، فكان عدد المدرسين (٩٥) مدرراً بنسبة (٥٥٪)، وكذلك أغلبية المدرسين كانت أعمارهم (أكثر من ٤٠)، وعندهم (١٩) مشرفاً بنسبة (٥٤٪) أما المعلمون فكان عمر أغلبهم (من ٣٠ إلى ٤٠) وعندهم (١٩٧) معلماً بنسبة (٥٥٪).

رابعاً: أداة الدراسة:

١ - نوع أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة واتساقاً مع منهجيتها في التعرف على مدى توفر المهارات التدريسية اللازمة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية بمدراس المرحلة الابتدائية والمفوضات التي تحول دون ذلك، استخدمت أداة استخدام الاستبانة كأداة لدراسة تكونها أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويتضمن الاستبيان عدداً من

- المدارس والمُدرِّسين والمُعلِّمين تضمن عنوان الدراسة، وأهدافها، ومثالاً توضيحياً لطريقة الإجابة على فقرات الاستبانة، وحُثُّهم على الإجابة على فقرات الاستبانة.
- القسم الثاني: البيانات الشخصية لمُدرِّري المدارس والمُدرِّسين والمُعلِّمين اشتملت على: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وهل لديهم دورات تدريبية في إستراتيجية التعلم التعاوني، والمعمّر.
- القسم الثالث: وتناول خمسة محاور رئيسة وهي كالتالي:
- المحور الأول: مدى توفر المهارات اللازمة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وتكون من (٢٧) فقرة.
- المحور الثاني: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بعناصر المنهج وتكون من (١٧) فقرة.
- المحور الثالث: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالمعلم وتكون من (١٠) فقرات.
- المحور الرابع: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالنظام المدرسي والمباني والتجهيزات وتكون من (٨) فقرات.
- المحور الخامس: معوقات استخدام طريقة التعلم التعاوني المرتبطة بالتلاميذ وتكون من (٨) فقرات.
- فأصبح مجموع عدد فقرات الاستبانة (٧٠) فقرة، وطلب من هيئة الدراسة الإجابة على تلك الفقرات وفق تدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، متعلمة).
- وتمثيل تلك البدائل رقمياً، أعطاهَا الباحث القيم التالية:
- ١ - القيمة (٥) تعتبر درجة التوافر أو العائق كبيرة جداً.
- ٢ - القيمة (٤) تعتبر درجة التوافر أو العائق كبيرة.
- ٣ - القيمة (٣) تعتبر درجة التوافر أو العائق متوسطة.
- ٤ - القيمة (٢) تعتبر درجة التوافر أو العائق قليلة.
- ٥ - القيمة (١) تعتبر درجة التوافر أو العائق متعلمة.
- وسيتّم تفسير النتائج للإجابة على أسئلة الدراسة حسب تسلسلها من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وسيتّم التعامل مع تلك المتوسطات وفق التنظيم التالي:
- ١ - إذا جاء المتوسط ما بين (١) إلى (١.٨٠) تكون مدى الحاجة التدريبية متعلمة.
- ٢ - إذا جاء المتوسط ما بين (١.٨١) إلى (٢.٦٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة قليلة.
- ٣ - إذا جاء المتوسط ما بين (٢.٦١) إلى (٣.٤٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة متوسطة.
- ٤ - إذا جاء المتوسط ما بين (٣.٤١) إلى (٤.٢٠) يكون وجود المهارة أو العائق بدرجة كبيرة.

٥ - إذا جاء المتوسط ما بين (٤.٢١) إلى (٥) الاستبانة من ناحية:

يكون وجود المهارة أو الملائق بدرجة كبيرة جداً.

- مدى وضوح الفقرات.

- مدى ملاءمة كل فقرة للمجال.

٣ - صدق أداة الدراسة:

وذلك من خلال طريقتين هما:

- مدى صحة وسلامة صياغة فقرات الاستبانة.

وقد رأى المحكمون بأن الاستبانة مناسبة، وقد

أخذ الباحث بالملاحظات والآراء التي اقترحها المحكمون.

أ (الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وذلك

من خلال عرض الاستبانة على عدد من المختصين لمعرفة مدى ملاءمة الأداة لجوانب السلوك التي وضعت لقياسها.

ب (صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تم

استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي: انظر جدول رقم (٦).

وقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين شملت بعض التخصصات في المناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود ومشرفين تربويين في وزارة التربية والتعليم، وبلغ عددهم (١٠) محكمين وطلب منهم الحكم على

الجدول رقم (٦). بين معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الظهور والدرجة الكلية للمحور.

الظهور الأول (الظاهر مبهات)		الظهور الثاني (المعرفات المرتبطة بمصاحف المصحف)		الظهور الثالث (المعرفات المرتبطة بالظهور)		الظهور الرابع (المعرفات المرتبطة بالظهور للدراسي والملي والمصحفات)		الظهور الخامس (المعرفات المرتبطة بالظهور)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤	٢٨	٠,٤٩	٤٥	٠,٧٨	٥٦	٠,٦٦	٦٧	٠,٧٦
٢	٠,٧٢	٢٩	٠,٥٨	٤٦	٠,٧٥	٥٧	٠,٥٠	٦٨	٠,٧٧
٣	٠,٧٢	٣٠	٠,٧٣	٤٧	٠,٦١	٥٨	٠,٦٣	٦٩	٠,٧٩
٤	٠,٧٩	٣١	٠,٧٠	٤٨	٠,٦٢	٥٩	٠,٧٢	٧٠	٠,٨٧
٥	٠,٦١	٣٢	٠,٧٧	٤٩	٠,٧٣	٦٠	٠,٧٦	٧١	٠,٧٢
٦	٠,٧١	٣٣	٠,٦١	٥٠	٠,٥٩	٦١	٠,٤٦	٧٢	٠,٨٧
٧	٠,٦٧	٣٤	٠,٧٠	٥١	٠,٦٩	٦٢	٠,٥٩	٧٣	٠,٦٠
٨	٠,٧٥	٣٥	٠,٦٩	٥٢	٠,٧٨	٦٣	٠,٧٢	٧٤	٠,٧٢
٩	٠,٧٩	٣٦	٠,٤٦	٥٣	٠,٧٨				
١٠	٠,٨٣	٣٧	٠,٦٣	٥٤	٠,٨٣				

تابع الجدول رقم (٦).

المعلم السابق		المعلم الثاني والمعلم المرتبطة		المعلم الثالث والمعلم المرتبطة		المعلم الرابع والمعلم المرتبطة		المعلم الخامس والمعلم المرتبطة	
رقم المقبرة	معامل الارتباط	رقم المقبرة	معامل الارتباط	رقم المقبرة	معامل الارتباط	رقم المقبرة	معامل الارتباط	رقم المقبرة	معامل الارتباط
١١	٠.٧٧	٢٨	٠.٦٩						
١٢	٠.٧٨	٧٩	٠.٥٦						
١٣	٠.٨١	٩٠	٠.٥٩						
١٤	٠.٦٩	٤٩	٠.٦١						
١٥	٠.٧٤	٤٢	٠.٥٠						
١٦	٠.٧٣	٥٣	٠.٤٨						
١٧	٠.٧٣	٤٤	٠.٥٩						
١٨	٠.٥٧								
١٩	٠.٦٩								
٢٠	٠.٦٨								
٢١	٠.٧٥								
٢٢	٠.٦٧								
٢٣	٠.٧٦								
٢٤	٠.٧٥								
٢٥	٠.٧٦								
٢٦	٠.٦٤								
٢٧	٠.٧٨								

ملاحظة: حالة عند (٠,٠٩) (٠,٠٠).

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل فترة ومعمورها جاءت مرتفعة في كل فقرات الاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتعد هذه النسبة عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاستبانة بقدر كبير من الاتساق الداخلي.

٤ - ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (كرونيباخ ألفا) بالصيغة التالية:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n \cdot \sum_{i=1}^n x_i}$$

٢٤ - مع ٥٢

معامل كرونباخ ألفا = $\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n \cdot \sum_{i=1}^n x_i}$

٥ - ٢٤

الجدول رقم (٧). بين معامل ثبات (كرونيباخ ألفا) شاور الدراسة والاستيعاف ككل.

٢	المحور	قيمة معامل ثبات (كرونيباخ ألفا)
١	المحور الأول: مدى توفر المهارات اللازمة لاستخدام طريقة التعلم التعاوني.	٠.٩٧
٢	المحور الثاني: المهارات المرتبطة بمتنصر للتعلم.	٠.٩٠
٣	المحور الثالث: المهارات المرتبطة بالمعلم.	٠.٩٠
٤	المحور الرابع: المهارات المرتبطة بالنظام التدريسي والمبني والتجهيزات.	٠.٧٨
٥	المحور الخامس: المهارات المرتبطة بالتلاميذ.	٠.٩٠
٦	الثبات الكلي للاستيعاف.	٠.٩٣

إجاباتها.

— تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Spss) للوصول إلى نتائج الدراسة.

مخلصاً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١ - التكرارات والنسب المئوية.

٢ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المدارس والمدرسين والمعلمين.

٣ - اختبار (t test) للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف الحصول على اللواتي التدريبية من علمها.

٤ - أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات

من خلال الجدول رقم (٧) يتضح أن معامل الثبات لكل محاور الدراسة عالٍ، كما أن معامل الثبات للاستيعاف ككل هو (٩٢,٧) وتعد نسبة عالية مما يمنح الثقة الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة.

٥ - إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

— توجيه خطاب من سعادة عميد كلية المعلمين بالرياض إلى سعادة مدير تعليم منطقة الرياض من أجل الموافقة على تطبيق الاستبانة.

— توجيه خطاب من إدارة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم إلى معلمي مدارس العينة والمدرسين التربويين بالموافقة على تطبيق الاستبانة وتسهيل مهمة الباحث.

— تم توزيع الاستبانات على مراكز الإشراف التربوي في تاريخ ١٨ - ٣ - ١٤٣٠ هـ ومن ثم قامت مراكز الإشراف بإرسالها مشكورة لمدارس العينة.

— قام الباحث بجمع الاستبانات من مراكز الإشراف بعد هودتها مع استبعاد ما لم تكتمل

- استجابات العينة حول محاور الدراسة والتي قد تعود لعوامل اختلاف المؤهل وسنوات الخبرة والعمر.
- ٥ - اختيار (شبهية) للمقارنات البعدية في حالة وجود فروق من تحليل التباين.
- ٦ - معاملي ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- ٧ - للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (كرونيباخ ألفا).
- الفصل الخامس**
نتائج الدراسة ومناقشتها
- يتضمن هذا الفصل وصفاً لنتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة.
- الإجابة عن السؤال الأول:**
نتائج السؤال الأول: ما مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشتها.

الجدول رقم (أ). بين التكرارات والنسب المئوية والفرسولات الحسائية والتجريب لإجابات عينة الدراسة عن مدى توفر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني.

٢	المهارة	درجة التوفر					الفرسول الحسائي	التجريب
		كيرة جداً	كيرة	حسنة	كبلة	ضعيفة		
١٤	تسليم الطلبة على المشاركة	١٦٤	٢٨٨	٨٣	٣٦	٧	٤٠٠	١
		٪	٢٩.٨	٤٦.٨	١٥.١	١.٣		
١٥	وضع الفرج لفترة لدى التلاميذ	١٥٧	٢٢٨	١٠٩	٣٤	٧	٢٩٢	٢
		٪	٢٨.٥	٤٣.٦	١٩.٨	١.٣		
١٦	القدرة على فهم التلاميذ للعمل الجماعي	١١٢	٢٢٦	١٥٦	٣٠	١٥	٢٧٣	٣
		٪	٤٠.٣	٤٦.٨	٥.٤	٢.٧		
١٧	بناء العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ	١١٦	٢٢٦	١٢٧	٥٧	١٦	٢٧١	٤
		٪	٤٢.٨	٢٣.٠	١٠.٣	٢.٠		
١٨	تلميح ما تعلمه التلاميذ	١٥٤	٢١٨	١٦٨	٤٦	١٠	٢٦٦	٥
		٪	١٨.٩	٣٩.٦	٤.٣	١.٨		
١٩	تجريب المجموعات نحو تحقيق العمل	١٠٧	٢١١	١٣٣	٥٦	١١	٢٦٥	٦
		٪	١٩.٤	٣٨.٣	٤.٣	٢.٠		
٢٠	تعليم التلميذ والمشاركة للأفراد والمجموعات	١٠٨	٢١٤	١٤٥	٣٢	١٤	٢٦٣	٧
		٪	١٩.٦	٣٨.٨	١١.٣	٢.٥		
٢١	حل المشكلات التي تعترض عمل الأفراد والمجموعات	٩٩	٢١٦	١٦٦	٥٦	٩	٢٦٢	٨
		٪	١٨.٠	٣٩.٢	١٠.٣	١.٦		
٢٢	ملاحظة تفاعل كل فرد من أفراد المجموعة	٩٣	٢٠٨	١٦٦	٣٣	١٣	٢٥٦	٩
		٪	١٦.٩	٣٧.٧	١٠.٤	٢.٤		

تابع الجدول رقم (٨).

الترتيب	الفرص	درجة التوافق					المهارة	
		مستوى	التيمة	جيدة	كبيرة	كبيرة جداً	ت	ث
١١	٣,٥٥	١٥	٥٣	١٧٨	٢١٤	٨٣	ت	توسيع المفاهيم التعليمية والتعبير عنها
١٢	٣,٤٩	١٩	٦٢	١٧٧	٢٠٧	٧٩	ث	تقديم الواسع اللازم للمهمة التعليمية.
١٣	٣,٤٩	١٨	٦٤	١٧٦	٢١١	٧٧	ث	تقديم دور الانضباط الذاتي من قبل الطالب.
١٤	٣,٤٩	١٩	٧٦	١٨٣	١٨٨	٨١	ث	توسيع المفاهيم القديمة والجديدة.
١٥	٣,٤٩	١٧	٥٨	٢١٣	١٩٢	٥٧	ث	التعليم المناسب للموقف التعليمي.
١٦	٣,٤٩	٢٦	٦٩	١٧٣	٢١١	٦٢	ث	ربط الأفكار بعد انتهاء التعلم التبادلي.
١٧	٣,٣٧	١٣	٧٢	٢٠٧	١٩١	٥٢	ث	تحديد الأهداف التعليمية والقياسية.
١٨	٣,٣٦	٢٦	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	إعداد التلاميذ بالنقد والرجعة.
١٩	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	القيام بأدوار الأفراد والمجموعات.
٢٠	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	توظيف المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.
٢١	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	تقديم الأدوار للأفراد في المجموعات.
٢٢	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	تحديد حجم المجموعات التعليمية.
٢٣	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	تخطيط لمهمات تعليمية.
٢٤	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	اختيار الأنشطة وأدوات العمل المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
٢٥	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	اختيار أساليب التدريس المناسبة للتعليم التبادلي.
٢٦	٣,٣٦	٢٧	٧٢	١٨١	١٩٧	٦٢	ث	تهيئة لنموذات ومصادر تعليمية إضافية للتدريس.

تابع الجدول رقم (٨).

الترتيب	الموسم الحسابي	درجة القراءات					المهارات	
		متوسطة	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
٢٦	٣،٠٤	٣٩	١١٢	٢١٢	١٤٠	٣٩	ت	٥ كيفية استيعاب النصائح للتغذية والتمرينات
		٧،١	٢٠،٣	٣٨،٥	٢٥،٨	٧،١	ز	
٢٧	٢،١٦	٤٢	١٤٨	١٩٤	١٢٧	٣٩	ت	٧ اختيار مصادر التغذية
		٧،٦	٢٦،٣	٢٥،٦	٢٣،٠	٧،٦	ز	
٣،٤٣		متوسط جميع فقرات محور القراءات						

لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (تشجيع الطلبة على المشاركة) وكان متوسطها (٤،٠٠) ودرجة توافرها (كبيرة)، وبعد تشجيع التلاميذ من الأمور التي تساعد على تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع معلمهم، ولهماد الملل عنهم، وغرس الطموح في نفوس التلاميذ، وزيادة تحصيلهم الدراسي.

كما جاء في المرتبة الثانية من المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية الإسلامية (رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ) وكان متوسطها (٣،٩٢) ودرجة توافرها (كبيرة)، ويعتبر رفع الروح المعنوية لدى التلاميذ المحرك لكل تقدم والباحث على كل نحو، فلتدما يوجد للناشخ الدراسي المناسب مادياً ومعنوياً فإن ذلك يتعكس على دافعية التعليم والمربط بروح معنوية عالية، في حين أن الجو المدرسي المشحون بالضغط الاجتماعي أو النفسي أو المتعلقة بمجاهات التلاميذ يؤدي إلى توتر التلميذ نفسياً ثم ترك التعليم ليصبح إنساناً ضاراً لنفسه ومجتمعه.

أما (القدرة على تحفيز التلاميذ للعمل

من خلال النظر للجدول السابق رقم (٨) يتضح ما يأتي:

توازحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور توافر المهارات اللازمة لطريقة التعلم التعاوني والبالغ عددها (٢٧) فقرة ما بين (٤،٠٠) و(٢،٩٦) أي ما بين درجة توافر (كبيرة) و(متوسطة)، منها عند (١٣) فقرة بلوحة (كبيرة) وهي الفقرات رقم (١٤) - ١٨ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٥ - ١٥ - ١٦ - ١٩ - ١٧ - ١٠ - ١١ - ٢٢ - ١٢ وهذا ما يمثل نسبة (٤٨٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٤) فقرة بلوحة (متوسطة) وهي تمثل نسبة (٥٢٪) من مجموع فقرات هذا المحور وهي الفقرات رقم (٢١) - ٢٤ - ١ - ٢٦ - ٢٧ - ١٣ - ٤ - ٢ - ٣ - ٦ - ٩ - ٥ - ٨ - ٧).

متوسط جميع فقرات هذا المحور هو (٣،٤٣) أي أن عينة الدراسة ترى بأن مهارات التعلم التعاوني متوافرة لدى معلمي التربية الإسلامية بلوحة (كبيرة). جاء في المرتبة الأولى من المهارات اللازمة

الاجماعي) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المهارات	التعلم التعاوني.
اللازمة لطريقة التعلم التعاوني لدى معلمي التربية	الإجابة عن السؤال الثاني:
الإسلامية وكان متوسطها (٣,٧٣) ودرجة توافرها	نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات المرتبطة
(كبيرة) وتنمية روح التعاون بين التلاميذ عن طريق	بمناصر المنهج والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم
إسهامهم في الأعمال الجماعية التي يتطلبها الموقف	التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بمدارس
التعليمي تعد من أهم أهداف استخدام طريقة	المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (٩). بين التكرارات والنسب المئوية والوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بمناصر المنهج

٢	الترتيب	درجة الاتفاق					الفرق	الترتيب
		كبراً جداً	كبراً	متوسطة	قليلة	متدنية		
١	١	١٢٦	٢١٤	١٤٥	٥١	١٢	٣,٧١	١
		٢٢,٩	٣٨,٨	٢٤,٣	٨,٣	٢,٧		
٤٠	٢	١١٢	١٦٥	١٥٩	٨٧	٢٤	٣,٤٦	٢
		٢٠,٣	٢٩,٩	٢٨,٩	١٥,٨	٤,٥		
٤١	٣	٩٨	٢٠٠	١٧٨	٧٦	١٢	٣,٤٦	٣
		١٤,٧	٣١,٣	٢٦,٢	١٤,٣	١,٧		
٣٨	٤	٩٩	١٥٩	١٦٤	٩٣	١٩	٣,٤٦	٤
		١٨,٠	٢٨,٩	٢٩,٨	١٦,٩	٣,٤		
٣٣	٥	٩٥	١٧٤	١٧١	٧٣	٣٣	٣,٤١	٥
		١٧,٦	٣١,٦	٣١,٠	١٣,٧	٦,٠		
٤٢	٦	٧٤	١٨٠	١٩٦	٨٤	١٤	٣,٣٩	٦
		١٣,٤	٣٢,٧	٣٥,٦	١٥,٦	٢,٥		
٣٠	٧	٧٩	١٥٩	١٧٤	٩٥	٣٨	٣,٢٧	٧
		١٤,٣	٢٨,٩	٣١,٦	١٧,٦	٦,٩		

من خلال النظر للجدول رقم (٩) يتضح ما يأتي:

— تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج والبالغ عددها (١٧) فقرة ما بين (٣.٧١) و(٢.٧٧) أي أن العوائق المرتبطة بعناصر المنهج موجودة ما بين درجة (كبيرة) و(متوسطة)، منها (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٣٦ - ٤٠ - ٤١ - ٣٨ - ٣٣) وهي تمثل نسبة (٢٩٪) من مجموع فقرات هذا المحور، كما جاءت (١٢) فقرة بدرجة (متوسطة) أي ما يمثل نسبة (٧١٪) من مجموع فقرات هذا المحور، وهي الفقرات أرقام (٤٢ - ٣٠ - ٣٩ - ٤٠ - ٤٤ - ٣١ - ٤٣ - ٢٩ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٧ - ٣٤).

— متوسط جميع فقرات محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج هو (٣.١٩) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة توافر المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (متوسطة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الرابعة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

— جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (احتياج طريقة التعلم التعاوني إلى جهد كبير)، وكان متوسطها (٣.٧١)، ودرجتها (كبيرة)، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العياصرة (٢٠٠٢م) في أن أقل الطرق التدريسية شيوعاً الطرق الحديثة ويعود ذلك إلى اعتماد المعلمين على الطرق

التقليدية التي لا تتطلب الجهد نفسه التي تتطلبها الطرق الحديثة من حيث التخطيط والإعداد، طريقة التعلم التعاوني تحتاج إلى جهد كبير كتجهيز الأدوار لأفراد المجموعات، وإعداد الحاسبات والأدوات اللازمة للدرس، وتحديد معايير النجاح، وتقييم المجموعات... الخ، وربما جاءت هذه الفقرة في مقدمة المعوقات المتعلقة بمحور عناصر المنهج؛ لكثرة أهداد المعلمين الذين لم يتمكنوا من الحصول على دورات تدريبية في التعلم التعاوني، فتمتد النظر للجدول رقم (٤) نلاحظ أن أهداد من لم يحصلوا على دورات تدريبية في التعلم التعاوني (٢١١) معلماً مقابل (١١٢) معلماً حصلوا على دورات تدريبية، كما نلاحظ عند النظر إلى الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حول محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من علمها.

— كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج (صعوبة إعداد المواد والوسائل التعليمية التي يحتاج إليها معلم التربية الإسلامية لنجاح طريقة التعلم التعاوني)، وكان متوسطها (٣.٤٦)، ودرجتها (كبيرة) فالمعلم بحاجة إلى تجهيز المواد والوسائل التعليمية اللازمة للدرس والتي تشمل في أوراق العمل والأدوات اللازمة وأجهزة العرض واللوحات وغيرها، ومن المؤكد أن المعلم بحاجة إلى مهارة تجهيز تلك المواد والوسائل، فأوراق العمل مثلاً التي توزع

على المجموعات لأبد من تنوعها في مواقف معينة عند استخدام المعلم لطريقة التعلم التعاوني.

أما (صحة استخدام أساليب التصويم المصممة لقياس غرضات التعلم وفق طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من المعوقات المرتبطة بمتاحر المنهج، وكان متوسطها (٣.٤٦) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك لكون ذلك يتطلب من المعلم تلميد معايير النجاح على المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة، كما يتطلب إعداد معايير تحقيق الأهداف الاجتماعية للتعلم التعاوني.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نتائج السؤال الثالث: ما المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني بمدراس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

الجدول رقم (١٠). بين التكرارات والنسب المئوية والوسطات الحسابية والترتيب لإجابات عينة الدراسة عن المعوقات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية.

م	البيان	درجة البيان					الترتيب
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	أقلية	مجمعة	
٥٨	تكليف تلميذين ببعض الأعمال الشغورية إلى جانب السبب الرئيسي.	٢٧٨	١١٢	٧٦	٢٩	٦	١
		٥٠.٥	٢٤.٤	١٢.٩	٥.٣	١.١	
٥٧	كثرة الصبر الصلبي لطلاب على خلق عدم التربية الإسلامية.	٢٦٤	١٦٨	٨١	٣٠	٤	٢
		٤٧.٩	٢٩.٩	١٤.٧	٥.٢	٠.٧	
٥٦	عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني.	١٩٧	١٩٨	٨١	٥٧	١٧	٣
		٣٤.٨	٣٥.٩	١٤.٧	١٠.٣	٣.١	
٥٩	قلة استفادة المعلمين من المشرفين التربويين فيما يتعلق بتطبيق طريقة التعلم التعاوني.	١٥٨	١٢٧	١٣٦	١٥	٢٠	٤
		٢٨.٧	٢٠.٣	٢٤.٧	١١.٤	٣.٦	
٥٥	عدم معرفة تلميد بتعليمات طريقة التعلم التعاوني من قسوس وانضباط الأساتذة والمصممين الأنشطة والبرامج التعليمية وأساليب الترويم.	١٥٤	١٦٥	١٤٣	٦٤	١٧	٥
		٢٧.٩	٢٩.٩	٢٤.٠	١٤.٦	٣.٦	
٥٤	إعداد عدم التربية الإسلامية قبل الحظمة غير كالمو بحيث لا يتكلم من استخدام طريقة التعلم التعاوني.	١٤٦	١٧٥	١١٦	٧٠	١٩	٦
		٢٦.٥	٣١.٨	٢١.١	١٢.٧	٣.٥	

تابع الجدول رقم (١٠).

الترتيب	الموسم الحسابي	درجة الماني					الماني	
		معلمة	ثانية	موسم	كيرة	كيرة جداً		
٥٣	٣٤٩	٧٠	٧٧	١٧١	١٧٦	١٠٤	ث	عدم استعلاء بعض المعلمين
		٣,٦	١٤,٠	٣١,٠	٣١,٩	١٨,٩	خ	المهارات تشكّل المفهوميات التعاونية.
٥٤	٣٣٦	٣٥	٨٦	١٩٤	١٤٩	٧٥	ث	قاعة للنظم بعدم الحاجة إلى
		٦,٤	١٦,٧	٣٥,٧	٣٥,٠	١٣,٦	خ	استخدام طريقة التعلم التعاوني.
٥٩	٣,١٢	٤٠	١٧٠	١٨١	١٤٨	٥٨	ث	الحرف من لغة السيطرة على
		٧,٣	٢١,٨	٣٢,٨	٢٦,٩	١٠,٥	خ	المصنوع.
٥٠	٢,٩٥	٥٧	١٥٢	١٦٤	١١٥	٥٧	ث	صعوبة إدارة الصف مع استخدام
		٩,٤	٣٧,٦	٣٩,٨	٢٠,٩	١٠,٣	خ	التعلم التعاوني.
٣,٦٢		متوسط جميع فقرات محور المواقف المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية						

— متوسط جميع فقرات محور المواقف المرتبطة
بمعلم التربية الإسلامية هو (٣,٦٢) أي أن عينة الدراسة
ترى بأن المواقف المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية
موجودة بدرجة (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور
في المرتبة الثانية من بين متوسطات محاور المواقف
الأربعة.

— جاء في المرتبة الأولى من المواقف المرتبطة
بمعلم التربية الإسلامية (تكليف المعلمين ببعض
الأعمال الأخرى إلى جانب العبء التدريسي)، وكان
متوسطها (٤,٢٤) ودرجتها (كبيرة جداً)، وانقلبت
نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الزبالي، ١٤٢٨هـ)
والتي جاء فيها أن من أهم المواقف التي تحد من
استخدام المعلم لمعامل الحاسوب تكليفه بأعمال إدارية
كثيرة داخل المدرسة، فهناك متطلبات لنجاح التعلم
التعاوني في تحقيق أهدافه، ومن هذه المتطلبات ما

من خلال النظر للجدول رقم (١٠) يتضح ما
يأتي:

— تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة
الدراسة على فقرات محور المواقف المرتبطة بمعلم
التربية الإسلامية والبالغ عددها (١٠) فقرات ما بين
(٤,٢٤) و(٢,٩٥) أي أن فقرات هذا المحور جاءت
ما بين درجة (كبيرة جداً) و(متوسطة) وقد جاءت فقرة
واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٤٨)
بنسبة (١٠ %) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما
جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام
(٤٧ - ٤٦ - ٥١ - ٥٤ - ٤٥ - ٥٣) بنسبة (٦٠ %)
من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت (٣) فقرات
بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٥٢ - ٤٩ -
٥٠) وتشكل ما نسبته (٣٠ %) من مجموع فقرات هذا
المحور.

— أما (عدم حصول المعلم على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الموقفات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية، وكان متوسطها (٢.٩٠) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في عدم استخدام المعلم لبعض الطرق الحديثة في التدريس كطريقة التعلم التعاوني أنهم لم يتدربوا عليها، فينبغي إعطاء المعلمين دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني لتحقيق نتائج إيجابية في عملية التدريس، وقد أوصى (العنزي، ١٤٢٧هـ) بتدريب المعلمين على التطبيق الأمثل لأسلوب التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس.

الإجابة عن السؤال الرابع:

تتائج السؤال الرابع: ما الموقفات المرتبطة بالنظام التدريسي والمباني والتجهيزات والتي قد تحد من استخدام طريقة التعلم التعاوني من قبل معلم التربية الإسلامية بدورس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟ ومناقشته.

يكون داخل الفصل وأحياناً خارجه، وتكليف المعلم بأعمال أخرى إلى جانب عمله التعليمي والتربوي كالأعمال الكتابية أو حصص الفراغ أو المراقبة قد تحد من قدرة هذا المعلم على أداء أدواره لتجاس طريقة التعلم التعاوني.

— كما جاء في المرتبة الثانية من الموقفات المرتبطة بمعلم التربية الإسلامية (كثرة السبب التعليمي للملقى على عائق معلم التربية الإسلامية)، وكان متوسطها (٤.٢٠) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى زيادة التصاب التدريسي لدى المعلمين، وزيادة التصاب التدريسي للمعلم بشكل صعبة كبيرة تحد من استخدامه لطريقة التعلم التعاوني، وذلك لأن هذه الزيادة تأخذ الكثير من وقت وجهه للمعلم مما يؤثر على عطائه وفاعليته في التدريس، الأمر الذي لا يجد معه المعلم الوقت والجهد لاستخدام هذه الطريقة والتي تتطلب مزيداً من الجهد من حيث التخطيط والإعداد والتنفيذ.

الجدول رقم (١٩). بين التكرارات والنسب المئوية والموسطات الحسابية والتربيب لإجابات عينة الدراسة عن الموقفات المرتبطة بالنظام التدريسي والمباني والتجهيزات.

١	النسب	درجة العنصر					الموسط الحسابي	التربيب
		كثرة جداً	كثرة	حوسطة	كثرة	معتدلة		
٢٥	كثرة أبعاد الفصول في الفصل	٣١٩	١٢٥	٧٢	٢٦	٩	٤.٣٤	١
		٥٧.٩	٢٤.٥	١١.٤	٣.٨	١.٦		
٢٩	مشق الفصول الدراسية	٣٠٩	١٠٣	٨٤	٢٥	٢٤	٤.١٩	٢
		٥٦.١	١٨.٧	١٥.٢	٤.٥	٤.٤		
٢٢	عدم كراهي لكثرة المدرسية المجهزة بتصادر اللازمة لجميع طريقة التعلم التعاوني	٢٥٢	١٤٢	٩٢	٢٩	١٩	٤.٠٤	٣
		٤٥.٧	٢٥.٨	١٦.٧	٧.٤	٣.٤		

تابع الجدول رقم (١١).

الترتيب	الموسم الحصائي	درجة الباقى					المعيار	
		معلمة	فيلة	موسقة	كورة	كورة جلد	ت	ث
٥٩	٣٩١	١٧	٥٤	١٠٨	١٦٩	٢٠٤	X	ت
		٢٢	٩٨	١٩٦	٣٠٧	٣٧٠		
٥٥	٣٨٨	١٥	٤٢	١٢٢	١٧٨	١٨٥	X	ت
		٢,٧	٩,٦	٢٢,٣	٣٢,٣	٣٣,٦		
٥٧	٣٥١	٣٣	٨٥	١٤١	١٥٦	١٧٣	X	ت
		٦,٠	١٤,٥	٢٥,٦	٢٨,٣	٢٤,٠		
٥٦	٣٠١	٦٢	١٣٥	١٥٥	١١٣	٧٧	X	ت
		١١,٣	٢٤,٥	٢٨,١	٢٠,٥	١٤,٠		
٥٨	١,٨٢	٨٥	١٤٧	١٥٤	٨٢	٦٩	X	ت
		١٥,٤	٢٦,٧	٢٢,٩	١٤,٦	١٢,٥		
٣,٧٢		متوسط جميع فقرات محور المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والبنائي والتجهيزات						

فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام ٥٦ - ٥٨) وتقتل ما نسبته (٢٥ %) من مجموع فقرات هذا المحور.

— متوسط جميع فقرات محور المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والبنائي والتجهيزات هو (٣,٧٢) أي أن عينة الدراسة ترى بأن المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والبنائي والتجهيزات جاءت بدرجة (كبيرة)، وقد جاء متوسط هذا المحور في المرتبة الأولى من بين متوسطات محاور المواقف الأربعة.

— جاء في المرتبة الأولى من المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والبنائي والتجهيزات (كثرة أعداد التلاميذ في الفصل)، وكان متوسطها (٤,٣٤) ودرجتها (كبيرة جداً)، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة

من خلال النظر للجدول رقم (١١) يتضح ما يأتي:

— تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محور المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والبنائي والتجهيزات والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤,٣٤) و(٢,٨٢) أي أن فقرات محور المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي والبنائي والتجهيزات جاءت ما بين درجة (كبيرة جداً)، و(متوسطة) وقد جاءت فقرة واحدة بدرجة (كبيرة جداً) وهي الفقرة رقم (٦٠) بنسبة (١٢,٥ %) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت (٥) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام (٦١ - ٦٢ - ٥٩ - ٥٥ - ٥٧) بنسبة (٦٢,٥ %) من مجموع فقرات هذا المحور، وجاءت

تابع الجدول رقم (١٢).

الترتيب	المحور الاحصائي	درجة التحصيل					النتيجة
		متوسطة	كبيرة	متوسطة	كبيرة	متوسطة	
٥	٣.٥٠	١٦	٧٩	١٨٤	١٥١	١١٧	ت سلوكيات الشغب التي تصير من قبل بعض التلاميذ
٦	٣.٤٦	١٢	٨٦	١٨٧	١٧٦	١٢٧	ث ضعف الثقة بالنفس لدى كثير من التلاميذ
٧	٢.٩٦	٥٩	١٥٥	١٩٨	١١٩	٦٢	ج رفض التلاميذ للتعاون مع زملائهم للتصحيح بروح طائفة وليس روح التنافس
٨	٢.٨٩	٥٧	١٧٤	١٧٤	٩٧	٤٥	د رفض التلاميذ التعاون
٣.٤٧		١٠٣	٣١٦	٣١٦	١٧٦	٨٢	متوسط جميع محاور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ

متوسط هذا المحور في المرتبة الثالثة من بين متوسطات محاور المعوقات الأربعة.

— جاء في المرتبة الأولى من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (ضعف إلمام التلاميذ بمهارات البحث)، وكان متوسطها (٤.٠١) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بطرق التدريس التي تعتمد على محاولة وصول التلاميذ للمعرفة من خلال التعلم الذاتي وربطهم بالكتابة، وتمويلهم الانضاح بوقتهم في القراءة المفيدة، وتمويلهم التأمل والتبصير.

— كما جاء في المرتبة الثانية من المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (تكامل بعض التلاميذ على زملائهم)، وكان متوسطها (٣.٨٧) ودرجتها (كبيرة)، وربما يعود السبب في ذلك لكون إستراتيجية التعلم التعاوني تتيح للتلميذ الذي لا يعمل أن يمتص داخل المجموعة

من خلال النظر للجدول رقم (١٢) يتضح ما يأتي:

— تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات محاور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ والبالغ عددها (٨) فقرات ما بين (٤.٠١) و(٢.٨٢) أي أن جميع المعوقات الواردة في هذا المحور جاءت ما بين درجة (كبيرة) و(متوسطة) وقد جاءت (٦) فقرات بدرجة (كبيرة) وهي الفقرات أرقام ٦٩ - ٦٥ - ٦٤ - ٦٧ - ٦٣ - ٦٨ بنسبة (٧٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور، بينما جاءت فقرتان بدرجة (متوسطة) وهي الفقرات أرقام (٧٠ - ٦٦) بنسبة (٢٥٪) من مجموع فقرات هذا المحور.

— متوسط جميع فقرات محاور المعوقات المرتبطة بالتلاميذ هو (٣.٤٧) أي أن عينة الدراسة ترى بأن درجة المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (كبيرة)، وقد جاء

بالتلاميذ الذين يمارسون المهارات التعاونية.

النتائج من صحة فروض الدراسة:

النتائج من صحة الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات إجابات مديري المدارس والمدرسين التربويين والعلميين على عوارض الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول عوارض الدراسة الخمسة، والجدول رقم (١٣) يبين دلالة الفروق بينهم.

التعاونية بينما يحصل على التفوق المناسب اعتماداً على جهد زملائه الآخرين، ولكن يمكن التغلب على هذا الموق إذا ما تواجد المعلم المتابع الذي يوزع الأدوار بشكل ملائم لا يسمح بالانكسار بين التلاميذ - أما (ضعف المهارات التعاونية عند التلاميذ) فقد جاءت في المرتبة الثالثة من الموقات المرتبطة بالتلاميذ، وكان متوسطها (٣.٦٤) ودرجتها (كبيرة)، ويمكن أن يساعد على تجاوز هذا الموق شرح للمعلم للمهارات التعاونية للتلاميذ وبيان أهميتها، والعناية بتدريب التلاميذ على المهارات التعاونية أثناء الدرس التعاوني، وأن يطلب المعلم من تلاميذه رصد المهارات التي تؤدي إلى نجاح التعلم التعاوني، والإشادة

الجدول رقم (١٣). بين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول عوارض الدراسة

المتغير	متوسط العينة	توزيع الخرج	متوسط المرتبة	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١٣.٣٥٢	٢	٦.١٧٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦٠.٧٨٤	٥٤٦	٠.٤٧٨	
الموقات المرتبطة بتعاضد المنهج	بين المجموعات	٥.٥٠٢	٢	٢.٧٥١	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٤٩.٦١٣	٥٤٧	٠.٤٥٦	
الموقات المرتبطة بالتعليم	بين المجموعات	٥.٢٨٣	٢	٢.٦٤١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٥.٣٣٤	٥٤٦	٠.٤٥٩	
الموقات المرتبطة بالنظام التدريسي	بين المجموعات	١.٢١٢	٢	٠.٦٠٦	٠.٢٥
	داخل المجموعات	٢٧٠.٣٥٦	٥٤٦	٠.٤٩٥	
الموقات المرتبطة بالتلاميذ	بين المجموعات	٠.٥٨٠	٢	٠.٢٩٠	٠.٦٠
	داخل المجموعات	٣٠٥.٦٨٧	٥٤٦	٠.٥٦٠	
جميع المتغيرات	بين المجموعات	٢.١٩٥	٩	١.٠٩٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٢.٨٧٤	٥٤٨	٠.١٩٠	

من محور (المهارات)، والموقات المرتبطة بتعاضد المنهج، والموقات المرتبطة بالتعليم، أي أن هناك فروقاً

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٣) أن قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) في كل

بين آراء مديري المدارس والمعلمين والمشرقيين حول المهارات المتوافرة لدى المعلمين وفي المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج وكذلك في المعوقات المرتبطة بالمعلم، والتي قد تحول دون استخدام هذه الطريقة في التدريس، وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروقات.

الجدول رقم (١٤). بين اختبار (شيفيه) لتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات القيمة وفقاً لمصادر الدراسة

المصدر	القيمة	الفروق بين المتوسطات	مستوى الألالة
المهارات	المعلمين	٠.٢٦	٠.٠٠
	المدرسين	٠.٥٠	٠.٠٠
المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج	المعلمين	٠.٣٦	٠.٠١
	المدرسين	٠.٤٣	٠.٠٠
المعوقات المرتبطة بالمعلم	المعلمين	٠.١٩	٠.٠٠

من خلال ملاحظة الجدول رقم (١٤)

يتضح:

أن الفروق بين المتوسطات في محور المعوقات المرتبطة بعناصر المنهج كان بين متوسطات المعلمين والمدرسين وبين متوسطات المديرين والمدرسين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء المعلمين والمدرسين جاءت لصالح المعلمين حيث كان متوسطهم (٣.١٩) مقابل متوسط (٢.٨٣) للمدرسين، وكذلك الفروق بين آراء المديرين والمدرسين جاءت لصالح للمدرسين فكان متوسطهم (٣.٢٧)، وربما يعود السبب في وجود هذا الفرق لكون المعلمين ثم المديرين أكثر ممارسة عملية يومية للعملية التدريسية من المدرسين، فهم أعرف بمخاطبات التدريس باستخدام طريقة التعلم التعاوني وما يعترضها من معوقات مرتبطة بعناصر المنهج.

— أن الفروق بين المتوسطات في محور المعوقات المرتبطة بالمعلم كان بين متوسطات المعلمين والمديرين

أن الفروق بين المتوسطات في محور المهارات كان بين متوسطات المعلمين والمدرسين وبين متوسطات المدرسين والمعلمين، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق بين آراء للمعلمين والمدرسين جاءت لصالح للمعلمين حيث كان متوسطهم (٣.٥٤) مقابل متوسط (٣.٢٨) للمدرسين، وكذلك الفروق بين آراء المعلمين والمدرسين جاءت لصالح المعلمين فكان متوسطهم (٣.٥٤) مقابل متوسط (٣.٠٣) للمدرسين، وربما يعود السبب في وجود هذا الفرق لصالح المعلمين لكون المديرين والمدرسين أعرف بالمهارات المتوافرة لدى المعلمين من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين داخل الصفوف الدراسية ولذلك تكونت لديهم معرفة بمهارات التعلم التعاوني التي يملكونها المعلمون.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل المؤهل وسنوات الخبرة، والعمر.

كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة الخمسة والتي قد تعود لعامل الحصول على دورات تدريبية من علمها في مجال التعلم التعاوني. (انظر الجدول رقم ٢١).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق جاءت لصالح المدراء حيث كان متوسطهم (٣.٧٤) مقابل متوسط (٣.٥٥) للمعلمين، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق لصالح المدراء إلى أن للمعلم طبيعته البشرية ينفي صفة القصور عن نفسه.

المحقق من صحة الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات إجابات العينة على محاور الدراسة تعود لعامل المؤهل، وسنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني من علمه، والعمر.

الجدول رقم (١٥). بين اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة حول محاور الدراسة باختلاف المؤهل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	٦.٠٤٠	٣	٠.٣٤٧	٠.١٧٩	٠.٥٦
	داخل المجموعات	٣٦٨.٩٧٥	٥٣٧	٠.٥٩٠		
المفردات المرتبطة بمصادر التفرع	بين المجموعات	٢٣٩٧	٣	٠.٧٩٩	١.١٦٦	٠.١٦
	داخل المجموعات	٦٤٨.٦٦٦	٥٣٧	٠.٥٧٦		
المفردات المرتبطة بالنظم	بين المجموعات	٠.٧١٢	٣	٠.٢٣٧	٠.٥٠٨	٠.٦٨
	داخل المجموعات	٢٤٨.٦٩٨	٥٣٦	٠.٤٦٧		
المفردات المرتبطة بالنظم المدرسي	بين المجموعات	٣.٩٥٧	٣	١.٣١٩	٢.٦٩٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٥٧.٨٥٠	٥٣٦	٠.٤٩٠		
المفردات المرتبطة بالأنشطة	بين المجموعات	١.٢٤٩	٣	٠.٤١٦	١.٧٣٧	٠.٥٣
	داخل المجموعات	٢٩٨.٧٩٠	٥٣٦	٠.٥٦٨		
جميع المتغيرات	بين المجموعات	١.٣٢١	٣	٠.٤٤٠	٢.٢١٧	٠.٠٨
	داخل المجموعات	١٠٧.٥٩٩	٥٣٨	٠.١٩٤		

واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعوقات المرتبطة بالنظم المدرسي)، أي أن هناك فروقاً بين

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في محور

متوسطات آراء مديري المدارس والمعلمين والمدرسين قد الكشف عن مصدر تلك الفروق، ولذا تم استخدام تعمد لعامل اختلاف المؤهل لم يستطع اختبار (شيفيه) اختبار (LSD) للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٦). بين اخصار (LSD) لمتوسط اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المهمة وفقاً لاختلاف المؤهل.

المؤهل	المؤهل	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
دكتوراه	ماجستير	١,١٣	٠,٠٠
دكتوراه	بكالوريوس تربوي	٠,٨٩	٠,٠٣
دكتوراه	بكالوريوس غير تربوي	٠,٩٨	٠,١٢

يصلون مؤهل الدكتوراه يرون أن المواقف المرتبطة بالنظام المدرسي تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراه بقيه أفراد العينة من حاملي المؤهلات الأخرى، وربما يعود السبب في ذلك لتوافر التأهيل العلمي العالي الذي قد يمكن الفرد من التصرف على تقاطع الضعف في الأنظمة المدرسية والتي قد تكون سبباً في عدم استخدام المعلم لطريقة التعلم التعاوني، هذا إلى جانب الخبرة في المجال التعليمي.

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) الفروق بين متوسطات حاملي مؤهل الدكتوراه ومتوسطات المؤهلات الأخرى، وبالنسبة للمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح حاملي مؤهل الدكتوراه وكان متوسطهم (٤,٦٢)، بينما كان متوسط حاملو مؤهل الماجستير (٣,٥٠)، أما حاملو مؤهل البكالوريوس التربوي فكان متوسطهم (٣,٧٣)، ومتوسط من لديهم مؤهل بكالوريوس غير تربوي كان (٣,٦٤)، فاللذين

الجدول رقم (١٧). بين اخصار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات المهمة حول متغير الدراسة باختلاف مستويات الخبرة.

المؤهل	مجموع الدرجات	درجات متفرقة	متوسط الدرجات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	٠,٦٨٥	٠,٣٤٢	٠,٦٨١	٠,٥١
	داخل المجموعات	٢٧٧,١٣١	٥٥١	٠,٥٠٣	
المعارف المرتبطة بمحتاسر المنهج	بين المجموعات	١,٣٤٧	٠,١٧٣	١,٤٥٦	٠,٧٣
	داخل المجموعات	٢٥٠,٢٧١	٥١١	٠,٤٢٣	
المعارف المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٤,٩٩٦	٧	٢,٤٩٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٤٤,٤٤٢	٥٤٠	٠,٤٥٣	
المعارف المرتبطة بالنظام المدرسي	بين المجموعات	٠,٤٦٤	٧	٠,٣٣٢	٠,٦٢
	داخل المجموعات	٢٦٥,٢٢٥	٥٤٠	٠,٤٩٧	

تابع الجدول رقم (١٧).

المحور	مصدر البيانات	نوع المقياس	درجات الحرية	متوسط الدرجات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالطلاب	بين المجموعات	٠.٤٤٦	٢	٠.٢٢٣	٠.٣٩٩	٠.٦٧
	داخل المجموعات	٣٠١٧٨٣	٤٤٠	٠.٥٥٩		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠.٣٩١	٣	٠.١٩٦	١.٠٢٣	٠.٣٦
	داخل المجموعات	١٠٣,٦٥٤	٥٥٢	٠.١٩٦		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٧) أن قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) في محاور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محاور (المعوقات المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آراء منبري المدارس والمعلمين والمشرفين قد تعود لعامل اختلاف سنوات الخبرة لم يستطع اختبار (شيفيه) الكشف عن مصادر تلك الفروق، ولذا تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعثة.

الجدول رقم (١٨) يبين اختبار (LSD) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات العينة وفقاً لاختلاف سنوات الخبرة.

المحور	الخبرة	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المعوقات المرتبطة بالعلم	٦ سنوات فأكثر	٠.٢٨	٠.٠١
	٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات	٠.٢٨	
	٦ سنوات فأكثر	٠.٢٨	٠.٠١

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٨) يتضح الفروق بين متوسطات من خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) ومتوسطات من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) أو من كانت خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) وبالرجوع للمتوسطات اتضح أن الفروق جاءت لصالح من خبرتهم (٦ سنوات فأكثر)، وكان متوسطهم (٣,٦٦)، أما متوسط من خبرتهم (من ٣ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات) فكان (٣,٤١)، ومتوسط من خبرتهم (أقل من ٣ سنوات) هو (٣,٢٨)، فمن خبرتهم (٦ سنوات فأكثر) يرون أن المعوقات المرتبطة بالمعلم تؤثر في عمل المعلم بدرجة أكبر مما يراها بقية أفراد العينة عن لديهم خبرة أقل، وربما يعود السبب في وجود هذا الفارق بين المتوسطات إلى أن الخبرة الكبيرة تساعد على التعرف على تفاصيل تلك المعوقات المرتبطة بالمعلم والتي قد تحول دون استخدامه لتلك الطريقة.

الجدول رقم (١٩). بين اختيار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات القيمة حول محاور الدراسة بأعراق العمر.

العمر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط للمربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
المهارات	بين المجموعات	١,٣٨٥	٢	٠,٦٩٢	١,٣٨٨	٠,٢٥
	داخل المجموعات	٧٦٩,٥٧٣	٥٤٠	٠,٤٩٩		
المعارف المرتبطة بمصادر التلمذ	بين المجموعات	٠,٧٠٢	٢	٠,٣٥١	٠,٧٥٩	٠,٤٧
	داخل المجموعات	٢٥٠,٠١١	٥٤٠	٠,٤٦٣		
المعارف المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٥,٤٢٧	٢	٢,٧١٣	٦,٠٦٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٤١,٢٤٤	٥٣٩	٠,٢٤٨		
المعارف المرتبطة بالنظام التدريسي	بين المجموعات	٧,٣٥٨	٢	١,١٧٩	٢,٣٩٩	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٢٦٤,٨٨٠	٥٣٩	٠,٤٩١		
المعارف المرتبطة بالأولاد	بين المجموعات	٠,١٠٥	٢	٠,٠٥٢	٠,٠٩٤	٠,٩١
	داخل المجموعات	٣٠٧,٣٣٢	٥٣٩	٠,٥٦١		
جميع المحاور	بين المجموعات	٠,٧٤٥	٢	٠,٣٧٢	١,٩٦١	٠,١٤
	داخل المجموعات	١٠٦,٨٦٩	٥٤١	٠,١٩٠		

مديري المدارس والمعلمين والمشرّفين قد تعود لعامل اختلاف العمر. وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) للتعرف على مصدر تلك الفروقات.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (١٩) أن قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في محور واحد فقط من محاور الدراسة وهو محور (المعارف المرتبطة بالمعلم)، أي أن هناك فروقاً بين متوسطات آراء

الجدول رقم (٢٠). بين اختيار (شيفيه) لفصله لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات القيمة وفقاً للعمر.

العمر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط للمربعات	قيمة (f)	مستوى الدلالة
المعارف المرتبطة بالمعلم	بين المجموعات	٣٠ من ٤٠	٢	١٥ من ٢٠	٠,٣٣	٠,٥٦
	داخل المجموعات	أكثر من ٤٠	٥٣٩	أكثر من ٢٠	٠,٣٣	٠,٥٦

الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (من ٣٠ إلى ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣,٦٦) مقابل متوسط (٣,٣٣).

— أن الفروق جاءت بين آراء من أعمارهم (أقل من ٣٠) وبين متوسطات من أعمارهم (أكثر من ٤٠)

من خلال ملاحظة الجدول رقم (٢٠) يتضح:

— أن الفروق جاءت بين متوسطات إجابات من أعمارهم (أقل من ٣٠) وبين من أعمارهم (من ٣٠ إلى ٤٠)، وبالمرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق بين المتوسطات جاءت لصالح من أعمارهم (أكثر من ٤٠) حيث كان متوسطهم (٣.٦٥) مقابل متوسط (٣.٣٣)، وربما يعود السبب إلى وجود هذه الفروق بين المتوسطات لصالح من أعمارهم أكبر لصعوبة العمل

التدريسي وفق طريقة التعلم التعاوني مع المعلمين كبير السن، هذا إلى جانب العبء التدريسي الملقى على عاتقهم، والأعمال الأخرى التي قد توكل إليهم، مما يؤدي إلى بروز تلك المواقف لديهم بشكل أكبر من بقية أفراد العينة.

الجدول رقم (٢١). بين اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في محور الدراسة باختلاف الحصول على دورات تدريبية في مجال العلم التعاوني من عدمه.

المحور	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المهارات	لديهم دورات	١٨٣	٣.٥٠٧٦	٠.٧٤٧٣٦	٠.٦٨٨٦١	٠.٠٥
	ليس لديهم دورات	٣٣٦	٣.٣٨١٦	٠.٦٨٨٦١		
المعارف المرتبطة بتدريس المنهج	لديهم دورات	١٨٣	٣.٩٣١	٠.٦٨٤١٥	٣.٠٧٣	٠.٠٠
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣.٨٣٥	٠.٦٦٣٠		
المعارف المرتبطة بالتعلم	لديهم دورات	١٨٢	٣.٥٣٠٩	٠.٧٠٣٤١	٢.٧٩٧	٠.٠٠
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣.٧٠٢٧	٠.٦٤٨١٩		
المعارف المرتبطة بالنظم المدرسي	لديهم دورات	١٨٢	٣.٦٨٩٤	٠.٧١٦٤٣	١.٩١٤	٠.٠٣٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣.٧٤٨٣	٠.٦٦١٧٠		
المعارف المرتبطة بالتقنيات	لديهم دورات	١٨٢	٣.٣٥٩٧	٠.٧٥٦٧٥	٢.٢٢٨	٠.٠٢٦
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣.٥٤١٥	٠.٧٣٢٠٧		
جميع المحاور	لديهم دورات	١٨٣	٣.٤١٧٧	٠.٤٨٥٥٥	١.١٠١	٠.٢٧
	ليس لديهم دورات	٣٣٧	٣.٤٦٢٤	٠.٤١٨٢٠		

بملاحظة الجدول رقم (٢١) يتضح:

أن قيمة (ت) في محاور المهارات هي (٠.٦٨٨٦١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وذلك لصالح من لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني، فالخاضعون على دورات تدريبية في طريقة التعلم التعاوني يرون توافر المهارات لدى معلمي التربية الإسلامية أكثر مما يراه بقية أفراد العينة

من لم يحصلوا على دورات تدريبية، وربما يعود السبب في ذلك لنجاح تلك الدورات التدريبية في إمداد من التحقوا بها بالمهارات اللازمة التي تؤهلهم لاستخدامها وممارستها عملياً داخل الفصول الدراسية.

— أن قيمة (ت) في محاور المعارف المرتبطة بمنهج المنهج هي (٣.٠٧٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم

دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

— أن قيمة (ت) في محاور المعوقات المرتبطة بالمعلم هي (٢,٧٩٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لصالح من ليس لديهم دورات تدريبية في مجال التعلم التعاوني.

وربما يعود وجود هذا الفارق بين متوسطات من التحقوا بدورات تدريبية ومن لم يتحقوا بدورات تدريبية في المحورين السابقين إلى: تمكن من لديهم دورات تدريبية من مهارات طريقة التعلم التعاوني، وهذا التمكن يساعد على تذليل الكثير من تلك المعوقات التي قد تواجه أمثالهم ممن لم يحصلوا على دورات تدريبية.

الفصل السادس

الوصيات والمقترحات

وصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١ — ضرورة التخفيف من العبء التدريسي الملقى على عاتق المعلم بحيث يتمكن ذلك من استخدام طريقة التعلم التعاوني والتي تتطلب الزهد من الجهد من حيث الإعداد والتخطيط والتنفيد.

٢ — ضرورة تقليص أعداد التلاميذ في الصف الدراسي بحيث لا يتعدى (٢٠) تلميذاً عما يمكن معلم التربية الإسلامية من استخدام طريقة التعلم

التعاوني بشكل أفضل.

٣ — عقد الدورات التدريبية وبصفة مستمرة من أجل تدريب معلمي التربية الإسلامية على استخدام طريقة التعلم التعاوني بالشكل المطلوب.

٤ — تضمين دليل المعلم كيفية استخدام طريقة التعلم التعاوني في بعض دروس مقررات التربية الإسلامية.

٥ — عقد ورش عمل لمشرفي التربية الإسلامية والمعلمين لتبادل الخبرات ومناقشة أفضل السبل لتدريس مقررات التربية الإسلامية باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

٦ — ضرورة توافر المكتبة المدرسية المجهزة بالمصادر اللازمة لنجاح طريقة التعلم التعاوني..

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

١ — إجراء دراسات مماثلة على صفوف المرحلة الابتدائية الأخرى، وفي المرحلة المتوسطة والثانوية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٢ — إجراء دراسات تجريبية عن أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية.

٣ — إجراء دراسة لمرة واحدة لمتجارب معلمي التربية الإسلامية نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني.

٤ — إجراء دراسة تجريبية عن أثر استخدام

طريقة التعلم التعاوني في مقررات التربية الإسلامية باختلاف عدد تلاميذ الفصل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. مستند الإمام أحمد. تحقيق: شبيب الأرنؤوط وآخرين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

ابن ماجة، محمد بن يزيد. سنن ابن ماجة. شرح: الإمام أبو الحسن الحنفي. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٦هـ.

أبو عمرة، محبات. التجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٤٤)، (١٩٩٧م).

إسماعيل، محمد ربيع. دأثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء انتقال أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلد ١٢، العدد (١)، (١٩٩٨م).

أبو سعدي، محمد سلطان. فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،

جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٠م.

بورز، كهيلا. طرائق تدريس التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠٤م.

الفرعلي، محمد بن هسي. الجامع الكبير. تحقيق: بشار عواد معروف. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦م.

جابر، جابر عبد الحميد. استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م. جونسون، ديفيد وروجر. جونسون. التعلم التعاوني والفردي التعاون والتنافس والفردي. ترجمة: رفعت محمد بهجات. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م.

حسن، محمود. دأثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، المجلد ١٧، العدد (٢)، (٢٠٠١م).

الحسيني، جملة عبد الله. أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعملية العلم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٢م.

- عبد، عفاف. «فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض القيم الحلقية». دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٥٦)، (١٩٩٩م).
- الفارسي، عبد الله بن عبد الرحمن. سنن الفارسي. تحقيق: حسين سليم أسد ط١. الرياض: دار الفتي للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ.
- الزباني، معزوك بركات. إمكانية تطبيق أسلوب التعلم التعاوني في مراكز تعليم الكبار والمدراس المتوسطة والثانوية الأولية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمدرسين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.
- سالم، محمد محمد. «فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التلوق الأدبي». دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٥)، (١٩٩٨م).
- المسحاحان، غاوي. طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٦هـ.
- السيد، جيهان كمال. تدريس الدراسات الاجتماعية.
- الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٩م.
- صابر، ملكة حسين. «أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طاليات السنة الثانية لثانوي - أدبي - لبعض مفاهيم مادة علم النفس والتجارب التي نحو إستراتيجية التعلم التعاوني». دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (٦٠)، (١٩٩٩م).
- عبد العزيز، فهمه سليمان. «فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي». دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٤٢)، (١٩٩٧م).
- عبد، أحمد حسين. فلسفة نظام التعليم وبنية الأساسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون. البحث العلمي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٧م.
- العوي، موزوق. مقارنة أثر التدريس بأسلوب المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، ١٤٢٧هـ.
- العاصرة، محمد. «التدريبات لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس لديهم». مجلة دراسات في المناهج

والعرق. الجمعية المصرية للقراءة والقلم، العدد (١٢)، (٢٠٠١م).

الطه، محمد. أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية «دراسة تطبيقية». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

اللقليبي، عودة سليمان. التعلم التعاوني في التربية الإسلامية وأثره في تحصيل الصف العاشر في محافظة إربيد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربيد، الأردن، ١٩٩٩م.

كوجلش، كوفر حسين. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م.

المالك، محمد. أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٢م.

محمود، محمود محمد. أثر استخدام التعلم التعاوني الجماعي في تدريس الجبرائيل على تنمية بعض المفاهيم ومهارات رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٣م.

وطريق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٨٣)، (٢٠٠٢م).

الصوفي، صالح محمد. أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي - بين - بمدينة الرياض. المجلة التربوية. جامعة الكويت، المجلد ١٧، العدد (٦٦)، (٢٠٠٣م).
العالمدي، دهمس الله. الصفحات التي تواجه معلم الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية بالناطقة النائية التابعة لمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤١٥هـ.

الغول، منصور حسن. أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادني قواعد اللغة العربية وبلاغتها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، ١٩٩٥م.

الفاخ، سلطانة قاسم. فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الإثرائي في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والوراثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، ٢٠٠٠م.

فرج، محمود محمد. فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة القراءات

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Slavin, Robert. Cooperative Learning. Review
Of Educational Research , 50 (2) , (1980),
pp: 315 – 342.

مطر، فاطمة عذبة. «دأثر استخدام التعلم التعاوني في
تدريس وحدة الحركة الموجية على الجوابب
الانفعالية لطلاب برامج إعداد المعلمين». المجلة
التربوية للتربية. المجلد ١٢، العدد (١)، (١٩٩٢م).
المعقل، عبد الله سعود. «التعلم التعاوني (مفهومه،
فوائده، أسسه، تطبيقاته)». مركز البحوث
التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
(١٤٢٣هـ).

الناخف، مسلمي. طرق تدريس العلوم. عمان: دار
الفرقان، ١٩٩٩م.

المومني، جمالت لسان. «أثر استخدام التعلم التعاوني
في تغيير مفاهيم الطلبة للصف السادس
الأساسي للمفهوم البيولوجي وأجهزة الجسم».
رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات
العليا، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٥م.

وزارة التربية والتعليم. القواعد التنظيمية لممارس
التعليم العام. ١٤٢٠هـ.

وزارة التربية والتعليم. دليل للشرف التربوي.
١٤١٩هـ.

السحي، عبد الله ومحمد، ساذم. «أثر استخدام
إستراتيجية التعلم التعاوني في أكساب تلاميذ
الصف السادس بعض مهارات التجويد في
القرآن الكريم». مجلة القراءاة والعرفة. كلية
التربية بجامعة عين شمس، العدد (١)،
(٢٠٠٠م).

The Extent of Available Necessary Skills to the Co – operative Learning Method and Use Hinders for Teachers of Islamic Education in the Primary Schools in Riyadh according to the Viewpoint of Educative Supervisors, Principals and Teachers

Khalid Ibrahim Al Matroudi

*Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
Teachers College, King Saud University*

Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box. 4341, Postal Code: 11491

E-mail: K.almatroudi1@ksu.edu.sa

(Received 10/1/1432H, accepted for publication 1/4/1432H)

Keywords: Training needs, Methods of teaching the Holy Quran, High school.

Abstract: The study summary: This study aimed at investigating the extent of mastering the co-operative learning skills by teachers of Islamic education in the primary schools in Riyadh and the obstacles to its use. To achieve that a questionnaire has been designed that consists of 70 items distributed on five areas that are: (skills, obstacles concerning the curriculum items, obstacles concerning the teacher, obstacles concerning the school system, buildings and preparations and obstacles concerning pupils). This method is applied on a sample of Islamic Education supervisors (35 supervisors), schools principals (171) and teachers (345). The most important results are: the skills of cooperative learning can be found in teachers of Islamic Education at a 'high' level, the grade of the obstacles concerning the curriculum items is 'average', the obstacles concerning teachers of Islamic Education, the school system, buildings, preparations and pupils) is 'high'. There are differences among the sample views around (available skills teachers have obstacles concerning the curriculum items and obstacles concerning teachers), there are also differences among the samples average that may be due to the different qualification factor in the area of obstacles concerning teachers, there are differences among the sample average that may be due to the age difference in the area of obstacles concerning teachers. The study recommendations: The necessity of decreasing the teaching burden on the teacher's shoulder, decreasing the number of students in the school class, holding training courses continually for training the Islamic Education teachers to use the method of cooperative learning as proper as possible.

فاعلية القياس التكيفي باستخدام فقرات ذات إجابة مُتقاطعة

وفقرات ذات إجابة مُنشأة

إسماعيل سلامة الوصان

أستاذ مساعد، بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٢٤٥٨، الرمز ١١٤٥١

E-mail: iburman@ksu.edu.sa

(تلم للنشر في ١٧/١٠/١٤٣١هـ وقبل للنشر في ١/٦/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للمفردة، لقياس التكيفي، النظرية الخطية في الاختبارات، نماذج استجابة المفردة. ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية القياس التكيفي المبني من فقرات ذات إجابة متقاطعة ثنائية التدرج وفقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدرج في نفس الاختبار باستخدام بيانات مولدة من الحاسوب، حيث تم توليد إجابات (٦٠) فقرة ثنائية التدرج و(١٠) فقرات متعددة التدرج لأنقي مخصص، جرى تدقيقها معاً باستخدام برمجية (RUMM 2020)، واختبرت عينة للقياس التكيفي بلغت (١٠٠) مخصص جرى استخدام بيانات استجاباتهم في القياس التكيفي الذي تكون من ثلاث مراحل تكونت المرحلة الاستطلاعية الأولى من خمس فقرات ذات إجابة متقاطعة ثنائية التدرج، والمرحلة الثانية من خمس فقرات ذات إجابة متقاطعة ثنائية التدرج، في حين تكونت المرحلة الثالثة والأخيرة من فقرتين ذاتي إجابة منشأة، تم حساب القدرة لكل مخصص في المراحل الثلاث، وتم مقارنتها بقدرة المخصص للقدرة من الاختبار الخطي بقراءه السمين، وأظهرت النتائج معاملاً ارتباط بين قدرة المدة من الاختبار التكيفي والقدرة المدة من الاختبار الخطي مقدار ٠.٩٢، ومتوسط فرق في القدرة مقدار ٠.٠٨٧. لوجيت، إضافة إلى فرق في الخطأ المعياري مقدار في المتوسط ٠.٢٧٨، الأمر الذي يفيد بفاعلية عالية للقياس التكيفي المبني باستخدام فقرات ثنائية ومتعددة التدرج معاً خصوصاً عندما تتطلب التجابات كلا النوعين من الفقرات.

التكيفية التي يطلق عليها أحياناً الاختبارات المفصلة

المقدمة والخلفية النظرية

يعد القياس التكيفي (adaptive testing) أحد أهم الأساليب الاختبارية المعتمدة في مجال قياس القدرات والسمات النفسية والثروة، وأداته هي الاختبارات

المعدلة والتي يطلق عليها أحياناً الاختبارات المفصلة (tailored tests)، ولم يصبح القياس التكيفي ممكناً للتطبيق إلا بعد ظهور نظرية الاستجابة للمفردة (Lord, 1980) (item response theory) على الرغم

الفقرة (item characteristic Curve) يكون واحداً لجميع أفراد المجموعة عند مستوى قدرة معين ، بينما يؤدي انتهاك هذا الافتراض إلى أن يكون هناك أكثر من خط التحدار يختلف باختلاف أفراد المجموعة الجزئية عند كل مستوى قدرة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذه الخاصية بأكثر من طريقة ، من أشهرها التحليل الماملي لاستجابات المفحوصين على فقرات الاختبار.

٢- الاستقلال الموضوعي (Local Independence)

ويعني هذا الافتراض أن إجابة المفحوص على فقرة ما لا يؤثر إيجاباً أو سلباً على إجابته على أي فقرة أخرى (Hambleton & Swaminathan, 1985) بينما يذكر ورم (warr, 1978) بأن هذا الافتراض يعني عدم ارتباط الفقرات مع بعضها البعض عند قدرة محددة (θ)، أي أن الأفراد الذين يمتلكون نفس القدرة يجب أن يكون معامل ارتباط أدائهم على فقرة وأدائهم على فقرة أخرى مساوياً للصفر، ويمكن القول بأن هذا الافتراض يتضمن الاستقلال الإحصائي لاستجابة المفحوص على فقرات الاختبار كافة (Hambleton & Swaminathan, 1985) ويتم التأكد من هذا الافتراض باستخدام قوتين الاحتمالات الرياضية واختبار Lord (1980)، بينما يعتبر هاميلتون وسواميناثان أن هذا الافتراض يعتبر متحققاً ضمناً إذا ما تحقق الافتراض الأول (Hambleton & Swaminathan).

من أن الإرهامات الأولى له كفكرة قد بدأت عام 1905 في اختبارات ينية للملكة.

ومعرف كل من مايلز وستوكينغ (Mills & Stocking, 1991) الاختبار التكيفي بأنه عملية تقييم يتم بواسطتها بناء اختبار أثناء قيام المفحوص بالإجابة عن الفقرة حيث يتم اختيار الفقرات اللاحقة من بنك الأسئلة اعتماداً على إجابات المفحوص على الفقرات السابقة.

ويعرف هاميلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) بأنه اختبار يوائم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات المقدمة له حيث لا يتقدم المفحوصون لنفس الفقرات بل يجري تعريض كل مفحوص لفقرات تناسب قدرته ، الأمر الذي يجعل الحصول على درجات متسقة لمعد مفحوصين أمراً متعزلاً في حال اعتماد النظرية التقليدية في الاختبارات أما في نظرية الاستجابة للفقرة فإن ذلك ممكن بسبب خاصية تحرر قدرات المفحوصين من خصائص الفقرات التي يتعرض لها المفحوص (item free)، وكذلك بسبب تحرر معالم الفقرات من خصائص المفحوص (Person free).

وحتى يتم استخدام تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة لا بد من تحقق افتراضاتها وهي:

١- أحادية البعد (Unidimensionality)

ويعني هذا الافتراض أن فقرات الاختبار تقيس سمة واحدة بحيث إن خط التحدار في منحني خصائص

٣- منحني خصائص المفردة (Item Characteristic Curve)

وهو منحني يمثل العلاقة بين القدرة واحتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، وهو منحني متصاعد باضطراد وله مستوى تقاربي علوي (upper asymptotic - level) يقترب من ١، ومستوى تقاربي أدنى (Lower asymptotic level) يختلف باختلاف النموذج المستخدم في نظرية الاستجابة للمفردة.

٤- التحضر من السرعة (Speediness)

يعني هذا الافتراض أن عامل السرعة في الأداء لا يلعب دوراً في الإجابة على الفقرات، أي أن علم إجابة الفرد بشكل صحيح عن فقرات الاختبار يعود إلى قدرته وليس إلى تأثير السرعة في الإجابة أو علم وصوله لهذه الفقرات نتيجة قصر الوقت (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

وللاختبارات التكيفية باختلاف أنواعها خطوات تحدث عنها المختصون في هذا النوع من القياس، فقد أورد كينجزي و زارا (Kingsbury & Zera, 1989) ست خطوات لبناء الاختبار التكيفي هو:

- ١- بناء تجمع الفقرات (item pool): حيث تعد الفقرات ذات للمعالم المقدرة جيداً أمراً ضرورياً للاختبار التكيفي، وتُرى إمبرسون ورايس (Emberston & Raue, 2000) أنه حتى يتحقق القياس الجيد لا بد من أن يحتوي تجمع الفقرات على عدد كافٍ من الفقرات ذات صعوبة موزعة جيداً على متصل السمة.

٢- اعتماد نموذج لاستجابة الفقرة: وينبغي هنا اختيار النموذج في سياق نظرية استجابة الفقرة التي تحوي النموذج الأحادي المعلمة (نموذج راش) والنموذج الثنائي المعلمة، والنموذج الثلاثي المعلمة ومعادلتها الرياضية كالآتي:

أ - النموذج الأحادي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1 + e^{D(\theta - b)}}$$

Pi (θ): احتمال أن يجيب المقحوص ذو القدرة

(θ) على الفقرة (i) إجابة صحيحة.

D: ثابت قيمته ١.٧.

bi: معامل الصعوبة للفقرة (i).

٥: الأساس اللوغاريتمي الطبيعي (العدد النيبيري ٢.٧١٨٣).

ب - النموذج ثنائي المعلمة:

$$pi(\theta) = \frac{1}{1 + e^{D(\theta - b)}}$$

حيث a: معلم التمييز للفقرة i، وباقي الرموز

كما في معادلة النموذج الأحادي المعلمة.

ج - النموذج ثلاثي المعلمة:

$$pi(\theta) = C_i + (1 - C_i) \frac{e^{D_i(\theta - b_i)}}{1 + e^{D_i(\theta - b_i)}}$$

حيث Ci: معلم التخمين بالنسبة للفقرة i.

(Hambleton & Swaminathan, 1985).

٤- اعتماد طريقة لاختيار الفقرات (Lord, 1980) بناء على القدرة المتحصلة للمفحوص من الإجابة عن الفقرات السابقة، ويمكن أن تعتمد الفقرات اللاحقة بناءً على معلم الصعوبة أو دالة المعلومات.

٥- اعتماد طريقة رصد العلامة، وهي إما طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likely hood) أو إحدى الطرق البايزية (Bayesian Methode).

اعتماد قاعدة للتوقف عن إعطاء الفقرات للمفحوص.

وتختلف الاختبارات التكيفية باختلاف الاستراتيجيات التي تتبعها، وقد قسم لورد (Lord, 1980) استراتيجيات القياس التكيفي إلى ثلاث استراتيجيات هي:

أولاً: استراتيجية القياس التكيفي ثنائي المرحلة (Two Stage Strategy):

وتتكون هذه الاستراتيجية من مرحلتين أولاًهما الاختبار الاستطلاعي (routing test) حيث يجري تقدير قدرة أولية بواسطته، ثم يتم بعد ذلك توجيه المفحوص للمرحلة الثانية بحيث يتعرض المفحوص لاختبار فرعي يناسب قدرته المقدرة باستخدام الاختبار الاستطلاعي (Lord, 1980) وتحسب القدرة النهائية للمفحوص على أساس مرحلتي الاختبار التكيفي مجتمعين (Hambleton & Swaminathan, 1985). والإجراء العلمي لاختيار فقرات الاختبار

٥- يضاف إلى ذلك نموذج التقدير الجزئي الذي توصل إلى معادلته ماسترز 1982 Masters (والملافة التالية التي تعطي احتمالية وقوع المفحوص n ذي القدرة θ في المستوى X بدلاً من البقاء في المستوى $(X-1)$.

$$\Phi_{Xn} = \frac{\prod_{i=1}^n e^{(\theta_i - \alpha_i X_i)}}{\prod_{i=1}^n e^{(\theta_i - \alpha_i X_i)} + \prod_{i=1}^n e^{(\theta_i - \alpha_i (X-1))}} = \frac{e^{(\theta - \alpha X)}}{1 + e^{(\theta - \alpha X)}}$$

حيث:

Φ_{Xn} : احتمال إنجاز المفحوص (n) الخطوة X في السؤال i ليأخذ العلامة X بدلاً من العلامة $(X-1)$.

Π_{θ} : احتمال وقوع للمفحوص (n) ذي القدرة θ في المستوى X من مستويات الأداء للفترة i

$\Pi_{(X-1)\theta}$: احتمال وقوع نفس الفرد في المستوى السابق $(X-1)$ في الفترة نفسها i

وهنا تشير المعادلة إلى أن احتمال أن يحصل المفحوص (n) ذو القدرة θ إلى المستوى (X) يعتمد على صعوبة المستوى (θ_n) وقدرة المفحوص θ فقط.

٣- اعتماد الطريقة المدخلة للاختبار، وهي الطريقة التي يتم فيها تحديد الفقرات التي تعطي للمفحوص في المرة الأولى، حيث يمكن البدء بفقرات ذات مستويات مختلفة في الصعوبة تغطي المناطق المختلفة للمحتوى ونراعي التوازن في التميز وهو ما يسمى بالاختبار الاستطلاعي (Routing Test)، ويمكن أن توكل اختيار الفقرات الأولى للمفحوص عن طريق تحديد مستوى قدرة يختاره المفحوص وهو ما يسمى بـ (Self adaptive testing).

تجري توجيهاً للموضوع إلى المرحلة التالية بناءً على
القدرة الكلية من المراحل السابقة، وقد تضمن كل
مرحلة فترة واحدة أو مجموعة من الفترات، ويضم هذه
الأساليب استراتيجيات التقييم التكويني الترميزي،
حيث يتم ترتيب الفترات في ترتيب هرمي مركّز إلى
صعوبة الفترات ويتم هنا إنهاء الاختبار بفترة ما وبعد
الإجابة عنها يتم الانتقال إلى القوانين إحصاءاً في حالة
الإجابة الصحيحة والأخرى في حالة الإجابة الخطأ
(Sando & Watson & Belday 2001).

والشكل رقم (١) الأتي يبين طريقة تنظيم

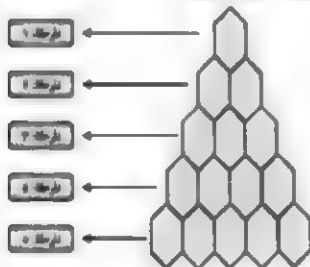
الفترات.

الاستراتيجيات هو اختبار الفترات من بين الفترات
الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة التالية، فيعد
المزيج لجميع الفترات والتي سماها إلى اختبارات فرعية
فإن صعوبة متدرجة واثبات يتم أثناء عدد قليل من
الفترات لتكوين الاختبار الاستراتيجي الذي يتم
برأسه اختبار مستوى قدرة تفكّلي للموضوع،
الأسر الذي يترتب عليه توجيه الموضوع لأحد
الاختبارات الفرعية الخاصة بالمرحلة التالية (Sando &
Zedovsk, 2001). ويمكن أن تتداخل
الاختبارات الفرعية فيما بينها لتكوين روابط لكن تلك
ليس ضرورياً (Wright & Stone, 1979).

لذا: اسم مجموعة التقييم التكويني حسب المراحل

(Sando & Watson - 2001):

وتتكون هذه الأساليب من عدة مراحل



الشكل (١): يبين التقييم الترميزي من خلال مراحل جميع فترات عدد فترات ١٥ فتر

(Assessment & Chinn, 1997)

غير كافية.

وبالنسبة للنقطة الثانية فإن إميرستون وإيريس (Emberston & Reise, 2000) يشيران إلى أن قيمة الخطأ المعياري التي يتوقف عندها الاختبار التكيفي يمكن أن يحددها الفاحص.

ويضيف لنكير (Lincare, 2000) في هذا المجال بعض القواعد الأخرى للتوقف مثل كون قياس القدرة بعيداً جداً عن الحد المطلوب، أو أن يظهر المفحوص سلوكاً يؤدي لإنهاء الاختبار كأن يكون المفحوص سريعاً جداً في الإجابة أو بطيئاً جداً في الإجابة على فقرات الاختبار، وقد أضيفت فيما بعد قواعد أخرى مثل أقل دالة معلومات بالنسبة للاختيار التكيفي المتولد (Choi, Grady & Dodd, 2011) ويذكر كل من بويد ودود وكوي (Boyd, Dodd & Choi, 2010) أن أكثر قاعدة مستخدمة حالياً هي مقلد محمد سلفاً من قبل الفاحص للخطأ المعياري.

وقد أشار الكثير من الباحثين إلى فوائد الاختبارات التكيفية التي من أهمها اختزال عدد الفقرات المقدمة للمفحوصين حيث يذكر هامبلتون وسواميثان أن الاختبار التكيفي يستخدم فقط ١٠٪ - ٥٠٪ من فقرات الاختبار التقليدي (Hambleton & Swaminathan, 1985)، بينما ذكر وود (Ward, 1984) أن الاختبار التكيفي يحتاج إلى فقرات تقل بـ (٥٠٪ - ٦٠٪) عن الاختبار التقليدي (الخطي) أما لندن وباشلي (Linden & Pashley, 2002) فيذكران

وتتضمن هذه الاستراتيجية استراتيجية الاختبارات التكيفية الطبقة حيث يتم تصنيف تجميع الفقرات إلى طبقات يهري التقليل بينها على أساس القدرة المقدرة بينما يتم اختيار الفقرة ضمن الطبقة اعتماداً على معامل التمييز (Kingsbury & Zera, 1989).

لذلك: استراتيجية القياس التكيفي الحوسبي

(Computerized Adaptive Testing CAT)

حيث يتم في هذه الاستراتيجية تعرض المفحوص لبعض الفقرات باستخدام الحاسوب لتحديد مستوى قدرته المبدي ثم تقدم له فقرات بعد ذلك تناسب التقدير المستمر لقدرته اعتماداً على سلسلة الاستجابات للفقرات السابقة (Murphy & Davidsohn, 1994) وعادة ما يقدم للمفحوص فقرة ذات صعوبة أعلى من سابقتها إذا ما كانت إجابته صحيحة للفقرة السابقة، وفترة ذات صعوبة أدنى من سابقتها إذا ما كانت إجابة المفحوص خطأ للفقرة السابقة (Lincare, 2000) وينتهي الاختبار التكيفي إذا ما تم الوصول إلى تحقيق قاعدة التوقف، وقد أورد وورم (Warm, 1978) بعضاً من قواعد التوقف وهي:

- ١- التوقف عند استفاد الفقرات الموجودة في جميع فقرات بنك الأسئلة.

- ٢- التوقف عندما تصبح قيمة الخطأ المعياري في التقدير أقل من ٠.٠٦٢٥.

- ٣- التوقف عندما تصبح الفقرات الموجودة

المحكم والقضاء عند عرض نتائج الاختبارات التكيفية في بعض المجتمعات مثل المجتمع الأمريكي.

وقد أجرى الثوابية (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية القياس التكيفي ثنائي المرحلة في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء لدى هيئة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن حيث تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة الوراثة من كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي تكون من (٥٥) فقرة ثنائية التصريح من نوع الاختيار من متعدد، وطبق هذا الاختبار على هيئة تدريس بلغت (٧٢١) طالباً وطالبة واستخدم البرنامج الإحصائي (winsteps) في تدريس الفقرات، وقد اشتق بعد ذلك ستة اختبارات فرعية أحدها الاختبار الاستطلاعي الذي يتم توجيهه المفحوص بناء عليه إلى أحد الاختبارات الفرعية الخمسة الأخرى التي تشكل المرحلة الثانية من الاختبار التكيفي ثم طبق القياس التكيفي على هيئة خاصة بلغت (٨١) طالباً وطالبة وقد كان معامل الارتباط بين القدرة المقدرة من خلال الاختبار الاستطلاعي والعلامة المدرسية (٠,٧٥)، وبينها وبين علامة الثانوية العامة (٠,٤٦)، أما معامل الارتباط بين الاختبار التكيفي ككل والعلامة للمدرسية فكان (٠,٧٠)، ومع علامة الثانوية العامة (٠,٤٧)، بينما كان معامل الارتباط بين الاختبار الخطي ككل والعلامة المدرسية (٠,٧٦)، وبينه وبين علامة الثانوية العامة (٠,٥٢).

وفي الدراسة التي أجراها المموش (٢٠٠٣)

أن الاختبار التكيفي يخفض عدد الفقرات التي تطبق بمقدار ٩٠,٨٪.

ويؤدي تقليل عدد الفقرات التي يتعرض إليها المفحوص إلى تحسين وضع سرية الأسئلة إذ إن اكتشافها للمفحوصين يكون أقل (Wainer, 2000) يؤدي ذلك أيضاً إلى التقليل من احتمالية معاناة المفحوص من التعب والملل والإحباط (Hambleton, Swaminathan, 1983), (Hulin, Dragow & Parsons, 1991) يضاف إلى ذلك الكفاءة والدقة في تقدير قدرة المفحوص من خلال عدد قليل من الفقرات التي تتسجم مع قدرة المفحوص (Crist, 1989)، (Wainer, 2000) ولم يُفعل الباحثون محددات استخدام القياس التكيفي فقد ذكر كوست (Crist, 1989) المحددات الآتية:

- ١- نقص الأجهزة والمحددات والبرمجيات.
- ٢- ضرورة إتقان المفحوصين لمهارات استخدام الحاسوب.
- ٣- تتطلب الاختبارات التكيفية دقة عالية في عملية معايرة الفقرات أو تدريجها (Item Calibration) ويضيف هامبلتون وزميله (Hambleton & Swaminathan, 1985) ما يلي:
- ١- الكلمة المادية العالية من حيث الإعداد والتحضير والتجهيز والبرمجيات.
- ٢- صعوبة الإعداد والتحضير بسبب استخدام عدد كبير من الفقرات لتكوين تجمع الفقرات.
- ٣- بعض الإشكالات القانونية من قبل

بعنوان فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القدرات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى الجامعية والتي هدفت لاستقصاء فاعلية القياس التكيفي في تقويم القدرة اللفظية والقدرة التقليدية وفق الطريقتين التقليدية والحديثة أظهرت النتائج لاختبار القدرة الرياضية تفوق القياس التكيفي في مستويات القدرة المنخفضة وفي مستويات القدرة المرتفعة بينما في مستويات القدرة المتوسطة فقد كان القياس التقليدي أكثر فاعلية، أما في اختبار القدرة اللفظية فقد كان القياس التكيفي أكثر فاعلية في مستويات القدرة المتوسطة والمرتفعة، وبشكل عام أظهرت الدراسة أن القياس التكيفي كان أكثر فاعلية من الاختبار التقليدي اعتماداً على الكفاءة النسبية، واختزال الوقت والفقرات المستخدمة.

وفي دراسة أجراها البرصان (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة والخطأ للمياري في التقدير باستخدام فقرات ثنائية وفقرات متعددة التدرج، استخدم اختبارين تحصيليين في مادة الرياضيات تكون أحدهما من فقرات ثنائية التدرج، والآخر تكون من فقرات متعددة التدرج، طبقهما على عييتين من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة عمان، وتم تدريج كل مسن فقرات الاختبارين باستخدام برمجية (WINSTEPS)، طبق بعدها إستراتيجية القياس التكيفي متعدد المراحل، حيث حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الأولى التي

طبق عليها القياس التكيفي باستخدام فقرات ثنائية التدرج، وكذلك حصل على خمسة تقديرات للقدرة لكل مفحوص في العينة الثانية، وقد أشارت النتائج إلى أنه يستمر اقتراب تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من تقدير القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها في القياس التكيفي المكون من فقرات ثنائية التدرج حتى المرحلة الثالثة أما المرحلة الرابعة فلم تكن مؤثرة، أما في القياس التكيفي المعتمد على فقرات متعددة التدرج فكانت عملية الاقتراب من القدرة المرجعية والخطأ المعياري المرافق لها مجدية حتى المرحلة الثانية بينما لم تعد مجدية في المرحلتين الثالثة والرابعة، وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن القياس التكيفي المبني على فقرات متعددة التدرج أدق من حيث تقدير القدرة والخطأ المعياري في التقدير من القياس التكيفي المعتمد على فقرات ثنائية التدرج.

وقد هدفت دراسة أجراها عبيدات (٢٠٠٨) إلى فحص فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في دقة تقدير القدرة العقلية باستخدام اختبار مصفوفات راسن، وتحقيق ذلك استخدم اختبار مصفوفات راسن حيث تم تدريج الفقرات التي بلغت في صورتها النهائية (١٠٥) فقرات على هيئة تدرج بلغت (٢٦٩٥) طالباً وطالبة، ثم طبق القياس التكيفي المحوسب على هيئة ثنائية بلغت (٦٣٨) طالباً وطالبة باستخدام محكّين لإنهاء الاختبار مما حدد عدد من الفقرات (٣٠) فقرة، وأدنى خطأ معياري (٠,٢٥)، وتم ذلك

لتطبيق الاختبار التكيفي المحوسب، واستخدمت طريقة الأرجحية العظمى لتقدير القدرة وقاعدة أدنى خطأ معياري للتوقف ($SE \leq 0.25$) وقد تم تطبيق الاختبار التكيفي على (٥٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن متوسط مدة الاختبار كان (٤٧) دقيقة بإعتراف معياري (١٩.٣٨)، وكان عدد الفقرات التي جرى تعريض الموضوعين لها يتراوح بين (٢٠) فترة و (٧٠) فترة ويتوسط (٤٠.٢٤) فترة وإعتراف معياري (١٢.٤٠)، أما صدق الاختبار فقد كان مجدياً وقابلًا للتطبيق، إلا الاختبار التكيفي المحوسب فلم يكن بديلاً صادقاً لاختبار المعرفة المكتوب شليد الصعوبة أو عالي المعايير.

وقد أجرى فليج وآخرون (Fliege, Becker, 2005) دراسة بعنوان تطوير اختبار تكيفي محوسب للاكتساب، حيث تم استخدام (٣٢٠) فترة غطت اختبارات فرعية (النشاطات اليومية، المزاج، الشكاوى، الشخصية، الرضا عن الحياة، النرجسية، الصحة، القلق، فاعلية الذات) وباستخدام الاختبار التكيفي المحوسب تبين أن علامة الاختبار التكيفي المحوسب ارتبطت مع فقرات الاكتساب بمعامل ارتباط (٠.٩٥)، ومع اختبار القلق بمعامل ارتباط (٠.٧٩)، ومع اختبار الاكتساب لمرکز الدراسات الوالية معامل ارتباط (٠.٧٦) وبشكل عام تم الاستنتاج أن الاختبار التكيفي المحوسب للاكتساب يقيس أعراض الاكتساب بدقة عالية وبمعدل متدن من

باستخدام طريقتين لتقدير القدرة هما طريقة الأرجحية العظمى (MLE) (Maximum Likelihood estimation) وطريقة التقدير البعدي الأعظم (MAP) (Maximum a posteriori)، وأظهرت النتائج أن قاعدة إنهاء الاختبار بعدد محدد من الفقرات توفر تقديرات أدق للقدرة ودالة معلومات أعلى من قاعدة أدنى خطأ معياري وذلك باستخدام طريقتي تقدير القدرة، ومن حيث اختزال الفقرات فقد كانت نسبة اختزال الفقرات باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري (٥٠٪) من قاعدة عدد محدد من الفقرات لكن إذا تمت المقارنة بين القياس التكيفي والخطي وصل نسبة الاختزال لعدد الفقرات المطبقة إلى (٧٠٪) تقريباً، وكذلك كان الاختبار التكيفي أدق في تقدير القدرة من الاختبار التكيفي باستخدام قاعدة أدنى خطأ معياري، وقد كانت نسبة اختزال عدد الفقرات المطبقة بين الاختبار التكيفي والاختبار الخطي تساوي ٧٪.

أما في الدراسة التي أجراها روكس وديكريس (Roex & Degryse, 2004) بعنوان اختبار تكيفي محوسب للمعرفة كأداة تقييم في الممارسة العامة والتي هدفت إلى تطوير جدول تحويل اختبار مكتوب إلى اختبار تكيفي محوسب ودراسة صدق المحتوى لهذا الاختبار، تكون الاختبار من (١٦٥) فترة تطبيق في فترة زمنية مقدراها (٣) ساعات، وقد تم تدريج الفقرات باستخدام عتبة بلغت (١٠٠٠) طالب وطالبة، وقد استخدم برنامج (Fast test pro)

الفقرات المطبقة على المستجيب.

وقد أجرى فيزبول ووانج ولبير (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) دراسة بعنوان «الاختبار التكيفي المحوسب واختبار الفقرات الثنائية للمهارات الاستماع للموسيقى: مقارنة للكفاءة والصدق التلازمي» هدفت إلى مقارنة الكفاءة والدقة والصدق التلازمي بين الاختبارات التكيفية والاختبارات الخطية، واستخدم الباحثون بيانات مولدة (محاكاة) لثبة بلغت (٢٢٠٠) مفصوص، حيث أظهرت النتائج أن الاختبار التكيفي للموسيقى يحتاج لفقرات تقل بنسبة (٥٠٪ - ٩٣٪) ليطابق الثبات والصدق التلازمي

للاختبار الخطي، بل إن الاختبار التكيفي أعطى مستويات أعلى من الثبات والصدق التلازمي من الاختبار الخطي عند إبقاء طول الاختبار التكيفي ثابتاً.

وقام هنريكسون (Hendrickson, 2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية استخدام الاختبار التكيفي ثنائي المرحلة بدلاً من الاختبارات التحصيلية التقليدية، حيث تم استخدام اختبار في اللغة الإنجليزية لذلك على طلبة الصف السادس وأظهرت النتائج أن الخصائص السيكومترية المتعلقة بالثبات ودقة القياس تتحسن عند تدوير الاختبارات التقليدية لتصبح اختبارات تكيفية.

وقد قام كيم وبلوك (Kim & Plake, 1993) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين اختبار تكيفي محوسب واختبار تكيفي ثنائي المرحلة باستخدام المحاكاة، حيث

أظهرت النتائج أن الخصائص الإحصائية (صعوبة الفقرات للاختبار الاستطلاعي) لها أثر أساسي في دقة قياس القدرة وبشكل عام تفوق الاختبار التكيفي المحوسب على الاختبار ثنائي المرحلة المساوي له بعدد الفقرات وفق محكّ دقة القياس والفعالية، ووجد أن الاختبارات التكيفية ثنائية المرحلة التي تستخدم مدى واسعا من الصعوبة وعدداً طويلاً من الفقرات في المرحلة الثانية تعطي تقديرات أكثر دقة من الأشكال الأخرى للاختبارات ثنائية المرحلة، وأشار الباحثان إلى أن الاختبارات ثنائية المرحلة تعتبر بديلاً عملياً مناسباً عند عدم توفر أجهزة حاسوب.

ويتبين عما سبق أن الدراسات السابقة أكدت على فاعلية القياس التكيفي بشكل يفوق القياس الخطي مع الأخذ بعين الاعتبار دقة التقدير للقدرة كما في دراسة العموش (٢٠٠٣) والبرضان (٢٠٠٦)، ودراسة فليج وزملائه (Fliege, Becker, Walter, Bjorner, Klapp & Rose, 2005) ودراسة هنريكسون (Hendrickson, 2002)، ودراسة كيم وبلوك (Kim & Plake, 1993)، ومن حيث الصدق فقد أشارت الدراسات إلى تمتع الاختبار التكيفي بدرجة مناسبة من الصدق والثبات كما في دراسة كل من فيزبول وزملائه (Vispoel, Wang & Blelier, 1997) ودراسة روكس وديكرس (Rox & Degryse, 2004).

مشكلة الدراسة:

عادة ما تعتمد الاختبارات التكيفية على

التكفيفي المبني باستخدام فقرات إجابة متفاعة ثنائية التدرج (Dichotomous Items) وفقرات من نوع الإجابة المنشأة متعددة التدرج (Polytomous Items) معاً وذلك باستخدام طريقة قابلة للتطبيق وهي جعل المرحلة الأخيرة فقرات متعددة التدرج من نوع الإجابة المنشأة (المصوغة)، يجري إضافتها لإجابات المفحوص السابقة وحساب قدرته المتحققة من جميع الفقرات الثنائية التدرج والمتعددة التدرج فيما بعد، بعد أن ينهي الطالب إجابته عليها ورقياً أو حاسوبياً وتصحيحها من قبل مصححين ثم إدخالها مرمزة للبرنامج الحاسوبي الذي يقوم بحساب قدرة المفحوص معتمداً إحدى طرق التقدير في نظرية الاستجابة للفقرات.

أهمية الدراسة:

تمثل الأهمية النظرية للدراسة في إدخال فقرات متعددة التدرج من نوع الفقرات ذات الإجابة المنشأة متعددة التدرج إلى القياس التكفيفي وذلك لأهمية هذا النوع من الفقرات في قياس بعض نتائج التعلم التي يصعب قياسها بفقرات ثنائية التدرج من نوع الفقرات ذات الإجابة المتفاعة، وبشكل هذا العمل داهماً لفكرة القياس التكفيفي الذي أداته الاختبارات التكفيفية التي توالم بين قدرة المفحوص وصعوبة الفقرات التي يتعرض إليها، الأمر الذي يؤدي إلى اختصار الجهد والكلفة واختزال عدد الفقرات المستخدمة والتقليل من كشف الفقرات للمفحوصين، وبذلك تنضي بعض المبررات التي يسوقها معارضو القياس التكفيفي.

الفقرات من نوع الإجابة المتفاعة ذات التدرج الثنائي خصوصاً في الاختبارات التكفيفية الحوسبية (Computerized adaptive testing CAT)، لكن ومن وجهة نظر كثير من اختصاصي القياس والتقويم بأن الفقرات من نوع الإجابة المتفاعة ذات التدرج الثنائي لا يمكنها قياس نتائج التعلم للمقدمة، هذا حدا من أن الفقرات ذات الإجابة المنشأة لا تعطي الفرصة لتخمين الإجابة الصحيحة إذا لم يكن يمتلك المعرفة الضرورية. ويشير كامبل (Campbell, 2000) في هذا المجال إلى أن المزج بين النوعين من الفقرات ذات الإجابة المتفاعة وذات الإجابة المنشأة هو الأكثر ملاءمة، وبناءً عليه فإن أي اختيار إذا ما أريد له أن يقيس نتائج التعلم على اختلاف أنواعها فلا بد من أن يحتوي على فقرات من نوع الإجابة المنشأة (المصوغة) (Constructed Response Items) ذات التدرج متعدد الفئات، ومن المعلوم أن هناك صعوبات ترتبط بتطبيق الفقرات ذات الإجابة متعددة التدرج خصوصاً في الاختبارات التكفيفية الحوسبية (CAT)، لكن في هذه الدراسة سيتم التعرض لطريقة جديدة قابلة للتطبيق بإدخال فقرات من نوع الإجابة المنشأة (Constructed Response Items) متعددة التدرج في الاختبارات التكفيفية سواء كانت حوسبية أو باستخدام الورقة والقلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية القياس

ج) مقدار انخفاض الخطأ المعياري في التعبير أثناء التقدم في المراحل.
محددات الدراسة:

- ١- استعملت هذه الدراسة بيانات مولدة باستخدام الحاسوب.
- ٢- استعملت هذه الدراسة القياس التكيفي متعدد المراحل.
- مصطلحات الدراسة:

القياس التكيفي (Adaptive Testing):

اختبار يتكون من فقرات متتابعة أو مجموعات متتابعة من الفقرات بحيث تتحدد الفقرة أو مجموعة الفقرات الآتية بناءً على نتيجة الفقرات السابقة وصولاً إلى مستوى تقاربي (Asymptotic level).
الأسئلة ذات الإجابة المنقطعة (ثنائية التدرج) (dichotomous items):

أسئلة تتكون الإجابة فيها من متغير ثنائية التدرج حيث يعطي الدرجة صفراً للإجابة الخطأ والدرجة واحداً للإجابة الصحيحة وعادة ما تكون هذه الأسئلة ذات إجابة متقطعة.
الأسئلة ذات الإجابة المنقطعة (متعددة التدرج) (polytomous items):

أسئلة تتكون الإجابة فيها من متغير له تدرج ثلاثي أو رباعي أو أكثر بناءً على فئات الإجابة حيث تعطى المعرفة الجزئية علامات حيث تعطى الدرجة صفر للإجابة الخطأ، والدرجة (١) للإجابة الجزئية

أما الأهمية العملية للدراسة تتمثل في إيجاد طريقة قابلة للتطبيق لإدخال فقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدرج في فقرات الاختبار التكيفي وذلك يجعل المرحلة الأخيرة للاختبار هي إجابة المفحوص عن فقرات ذات إجابة منشأة من نوع الفقرات ذات التدرج المتعدد وذلك اعتماداً على القدرة المقدرة من الفقرات ثنائية التدرج الملتزمة سابقاً للمفحوص، سواء كان الاختبار محوسباً أو اختبار ورقة وقلم وقياس فاعلية الاختبار التكيفي المبني من فقرات ثنائية التدرج وفقرات متعددة التدرج معاً.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة بالسؤال:

ما فاعلية إدخال فقرات ذات إجابة منشأة متعددة التدرج كمرحلة أخيرة في القياس التكيفي متعدد المراحل على القدرة المقدرة للمفحوصين بشكل عام؟ مقاسة بما يأتي:

أ) معامل الارتباط بين تقديرات القدرة المقدرة في المراحل الأولى والثانية، المتكونتين من فقرات ثنائية التدرج، والثالثة المكونة من فقرات متعددة التدرج والقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي الذي يحتوي فقرات ثنائية ومتعددة التدرج.

ب) متوسط التقيم المطلقة للفروق بين تقديرات القدرة المقدرة في المراحل الثلاث والقدرة الحقيقية المقدرة من الاختبار الخطي الذي يحتوي فقرات ثنائية ومتعددة التدرج.

ذات خطوة واحدة صحيحة والدرجة (٢) للإجابة الجزئية التي فيها خطوتان صحيحتان وهكذا (وغالباً ما تكون هذه الأسئلة ذات إجابة منشأة وأحياناً تكون مقياس تقدير).
منهجية الدراسة:

٢- عينة القياس التكميلي: تكونت عينة القياس التكميلي من (١٠٠) مفحوص جرى اختيارهم من بين الألفي مفحوص الذين شكلوا عينة التدرج، وقد روعي في اختيارهم تمثيل جميع شرائح القدرة للمفحوصين.

١- عينة التدرج: تكونت عينة تدرج الفقرات من (٢٠٠) مفحوص جرى توليد إجاباتهم حاسوبياً باستخدام المحاكاة (simulation) وباستخدام برنامج (WENGEN) حيث تم توليد (٦٠) فقرة ثنائية التدرج لكل مفحوص بالإضافة إلى (١٠) فقرات متعددة التدرج لكل مفحوص كل فقرة تحتوي على (٥) مستويات للإجابة تراوحت بين صفر و(٤).

٣- تدرج الفقرات: تم تدرج الفقرات الستين ذات التدرج الثاني والفقرات العشر ذات التدرج المتعدد باستخدام برنامج RUMM 2020، الذي يوفر الإمكانية لتدرج فقرات ثنائية التدرج وفقرات متعددة التدرج في اختبار واحد، وبين الجدول (١) قيم معلم الصعوبة للفقرات السبعين الناتجة باستخدام البرنامج (RUMM2020).

الجدول رقم (١). قيم معلم الصعوبة لفقرات الاختبار من نوعي ثاني التدرج ومعدل التدرج

الرقم	نوعها	معلم الصعوبة	الخطأ المعياري	إجمالي للطائفة
١٠٠٠١	ثنائية التدرج	١.١١٦-	٠.٠٥٤	٠.٥٨٨
١٠٠٠٢	ثنائية التدرج	٠.٢٢٥-	٠.٠٥٩	٠.٢٦٩
١٠٠٠٣	ثنائية التدرج	١.٤٩٤	٠.٠٥٩	٠.٢٨١
١٠٠٠٤	ثنائية التدرج	٠.٢٩٥-	٠.٠٥٩	٠.٠٧٣
١٠٠٠٥	ثنائية التدرج	٠.٤٦٢	٠.٠٥	١.٢٧٧-
١٠٠٠٦	ثنائية التدرج	٠.٧	٠.٠٥٧	٠.٨٠٣
١٠٠٠٧	ثنائية التدرج	٠.٢٢٧-	٠.٠٥٩	٠.٠١٦
١٠٠٠٨	ثنائية التدرج	٠.١٩١-	٠.٠٤٩	٠.٧٩١-
١٠٠٠٩	ثنائية التدرج	١.٠٧٩-	٠.٠٥٣	٠.٣٢٢-
١٠٠١٠	ثنائية التدرج	١.٧٩١	٠.٠٦٤	٠.٧٢٨
١٠٠١١	ثنائية التدرج	١.٦-	٠.٠٥٥	١.٨٥٥
١٠٠١٢	ثنائية التدرج	٠.٥٨٤	٠.٠٥١	٠.٢٨٧-
١٠٠١٣	ثنائية التدرج	٠.٨٣	٠.٠٥٢	٠.٢٠٨-
١٠٠١٤	ثنائية التدرج	٠.٦١	٠.٠٤٩	٠.٦٨٤-
١٠٠١٥	ثنائية التدرج	٢.٢٨١	٠.٠٧٣	٠.١٧٢

تابع الجدول رقم (١).

الفترة	الرمز	عدد المتغيرات	المخطط التكراري	إحصائي لمطابقة
١٠٠١٦	شاذة التصريح	٢ ١٣٨ -	٠ ٠ ٦٧	٠ ٩٤٦
١٠٠١٧	شاذة التصريح	٠ ٥٣٣	٠ ٠ ٥١	١ ٧٠٥
١٠٠١٨	شاذة التصريح	٠ ٩٣٣	٠ ٠ ٥٢	٠ ٩٨٨
١٠٠١٩	شاذة التصريح	١ ٦٧٩	٠ ٠ ٦٢	٠ ٠ ٧٤
١٠٠٢٠	شاذة التصريح	٠ ٦٤ -	٠ ٠ ٥	٠ ٦١٣
١٠٠٢١	شاذة التصريح	٠ ٦٨٧ -	٠ ٠ ٥١	٠ ٥٦١ -
١٠٠٢٢	شاذة التصريح	٠ ٨٩٥	٠ ٠ ٥٣	٠ ٩٥٦
١٠٠٢٣	شاذة التصريح	١ ٢٥٩	٠ ٠ ٥٦	٠ ١٢٥ -
١٠٠٢٤	شاذة التصريح	٢ ٢٢ -	٠ ٠ ٦٨	٠ ٥٧٦
١٠٠٢٥	شاذة التصريح	٢ ٠٠٥	٠ ٠ ٦٧	٠ ٣٧٧ -
١٠٠٢٦	شاذة التصريح	٠ ١٠٩	٠ ٠ ٤٩	٠ ٠ ٣٥ -
١٠٠٢٧	شاذة التصريح	١ ٢٥٥ -	٠ ٠ ٥٥	٠ ٥٢٤ -
١٠٠٢٨	شاذة التصريح	١ ١٦٧	٠ ٠ ٥٥	٠ ٤٣١
١٠٠٢٩	شاذة التصريح	١ ٣٥٧	٠ ٠ ٥٧	١ ٠ ٢١
١٠٠٣٠	شاذة التصريح	٢ ٢٥٣ -	٠ ٠ ٦٩	٠ ٨٢٩ -
١٠٠٣١	شاذة التصريح	٠ ٦٦٧ -	٠ ٠ ٥١	٠ ٤٦٤ -
١٠٠٣٢	شاذة التصريح	١ ٤٥٧	٠ ٠ ٥٧	٠ ٥٨١
١٠٠٣٣	شاذة التصريح	١ ٠ ٢٩ -	٠ ٠ ٥٣	٠ ١٠ ٦
١٠٠٣٤	شاذة التصريح	٠ ٤٤٢ -	٠ ٠ ٤٩	٠ ١٩٨
١٠٠٣٥	شاذة التصريح	٠ ١٩٧	٠ ٠ ٥	١ ٥٥٢
١٠٠٣٦	شاذة التصريح	٠ ٢٧٦	٠ ٠ ٥	٠ ٤١٩
١٠٠٣٧	شاذة التصريح	٠ ١٦٤ -	٠ ٠ ٤٩	٠ ٦٥٨
١٠٠٣٨	شاذة التصريح	٠ ٦٤٦	٠ ٠ ٥١	٠ ١٤
١٠٠٣٩	شاذة التصريح	٤ ٢٣ -	٠ ٠ ٧	٠ ٢٣١ -
١٠٠٤٠	شاذة التصريح	٠ ٧٣٩	٠ ٠ ٥٢	٠ ٢٨٢ -
١٠٠٤١	شاذة التصريح	٠ ٨٠١	٠ ٠ ٥٢	١ ٦٨ -
١٠٠٤٢	شاذة التصريح	٠ ٤٢٥	٠ ٠ ٥	٠ ٦٤٦ -
١٠٠٤٣	شاذة التصريح	٠ ١٤٢	٠ ٠ ٤٩	٠ ٥٢٩
١٠٠٤٤	شاذة التصريح	٠ ٦٠٣	٠ ٠ ٥١	٠ ٨٨١ -
١٠٠٤٥	شاذة التصريح	١ ٣٢٤ -	٠ ٠ ٥٥	٠ ٥٩ -
١٠٠٤٦	شاذة التصريح	٠ ٥٤٥	٠ ٠ ٥١	٠ ٠ ٨٩
١٠٠٤٧	شاذة التصريح	٠ ٠ ٥٥	٠ ٠ ٤٩	٠ ٢٦٣ -
١٠٠٤٨	شاذة التصريح	٠ ٨٩٦	٠ ٠ ٥٣	٠ ٨٥٨
١٠٠٤٩	شاذة التصريح	٠ ٦٨٣	٠ ٠ ٥٢	٠ ١٥٥ -

تابع الجدول رقم (١).

الفترة	أوجهها	معلم الصعوبة	مخطط تدريبي	إحصائي للطلاقة
١٠٠٥٠	ثنائية التدرج	٠.٨١٨ -	٠.٠٥١	١.٧١٢
١٠٠٥١	ثنائية التدرج	١.١٦	٠.٠٥٥	٠.٩٢٢ -
١٠٠٥٢	ثنائية التدرج	١.٣٨١	٠.٠٥٨	٠.٦٥٨
١٠٠٥٣	ثنائية التدرج	١.٠٥٥	٠.٠٥٣	٠.٠٦١
١٠٠٥٤	ثنائية التدرج	١.٢٥٧	٠.٠٥٦	٠.٢٦٥ -
١٠٠٥٥	ثنائية التدرج	٠.٤٧	٠.٠٥	٠.١٩
١٠٠٥٦	ثنائية التدرج	٠.٣٠٢ -	٠.٠٤٩	٢.٨١١
١٠٠٥٧	ثنائية التدرج	٠.٧٣٣	٠.٠٥٢	٠.٠٩١ -
١٠٠٥٨	ثنائية التدرج	١.١٤٥	٠.٠٥٥	٠.١٨٣
١٠٠٥٩	ثنائية التدرج	٠.٤١٨	٠.٠٥	٠.٣٦٨ -
١٠٠٦٠	ثنائية التدرج	١.٥٩	٠.٠٥٧	٠.٠٧١ -
١٠٠٦١	معددة التدرج	٠.٥٦٨ -	١.٠٢٣	٠.٨٦٦ -
١٠٠٦٢	معددة التدرج	٠.٤٧١ -	٠.٠٢٢	١.٠٥٨ -
١٠٠٦٣	معددة التدرج	٠.٨٨٥	٠.٠٢٥	١.٤٢٢
١٠٠٦٤	معددة التدرج	٠.٣٢١ -	٠.٠٢٤	١.٨١٩ -
١٠٠٦٥	معددة التدرج	٠.٠٠٢ -	٠.٠٢٤	٠.٨٧٢ -
١٠٠٦٦	معددة التدرج	٠.٨٤٢	٠.٠٣٧	٠.٩٧٧
١٠٠٦٧	معددة التدرج	٠.٠٦٦	٠.٠٢٢	٠.١٦٢
١٠٠٦٨	معددة التدرج	٠.٩٩٨ -	٠.٠٣٦	١.٨٣٤ -
١٠٠٦٩	معددة التدرج	٠.٥٢	٠.٠٢٥	٠.٧٦١ -
١٠٠٧٠	معددة التدرج	٠.٩ -	٠.٠٢٦	٠.٩٨ -

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معلم الصعوبة تراوحت بين القيمة (٠.٢٣٣ -) لوجيت للفترة رقم (٣٣) والقيمة (٢.٢٨٦) لوجيت للفترة رقم (١٥)، كذلك كانت جميع الفقرات السبعين مطابقة لنموذج راش إذ إن إحصائي المطابقة لم يقع خارج الفترة (٢.٥ - ٢.٥٠) وذلك حسب شرط برنامج RUMM 2020.

إجراءات القياس الفكي:

١- بعد ترتيب الفقرات تصاعدياً حسب معلم

الصعوبة لكل فترة جرى اختيار (٥) فقرات ثنائية التدرج تمثل مستويات الصعوبة جميعها لتكون اختباراً استطلاعياً بشكل المرحلة الأولى من القياس التكميلي، وأرقام هذه الفقرات هي: (١٠، ١١، ١٨، ٤٧، ٤٨).

٢- جرى تقسيم الفقرات ثنائية التدرج الباقية وهي (٥٥) فترة لتكون خمس مجموعات فرعية تشكل المرحلة الثانية من القياس التكميلي، والجدول رقم (٢) يبين أرقام الاختبارات الفرعية الخمسة.

الجدول رقم (٧). الفقرات التي شكلت المجموعات القرية

المجموعة القرية	أوزان الفقرات
الأولى	٥٣، ٩، ١، ٢٧، ٤٥، ٢٢، ٦٠، ١٦، ٣٤، ٣٠، ٢٩
الثانية	٨، ٤، ٢، ٧، ٣٤، ٥٦، ٢٠، ٣١، ٢١، ٥٠، ٣٣
الثالثة	١٧، ٥٥، ٥٠، ٤٢، ٥٩، ٣٦، ٣٥، ١٤، ٢٦، ٤٣، ٢٧
الرابعة	٢٢، ١٣، ٤١، ٤٠، ٥٧، ٦، ٤٩، ٣٨، ٤٤، ١٢، ٤٦
الخامسة	١٥، ٢٥، ١٩، ٣، ٥٢، ٢٩، ٣٣، ٥٤، ٥١، ٥٨، ٢٨

المتعدد تتباين مع قدرة المفحوص الجبلية وحساب القدرة النهائية باستخدام فقرات المراحل الثلاث معاً وبالتالي أصبح لكل مفحوص ثلاث قدرات Θ_1 متحصلة من الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي، Θ_2 متحصلة من الاستجابات على فقرات اختبار المرحلة الثانية وفقرات المرحلة الأولى (الاستطلاعية) وجميعها ثنائية التدرج، Θ_3 متحصلة من الاستجابات على فقرات اختبار المراحل الثلاث والتي كان آخرها من الفقرات ذات التدرج المتعدد.

العلاج

يبين الملحق رقم (١) تقديرات القدرة المتحصلة لأفراد عينة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي في المرحلة الأولى (Θ_1) وهي مرحلة الاختبار الاستطلاعي، و(Θ_2) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثانية ثنائية التدرج مضافاً لها فقرات المرحلة الأولى ثنائية التدرج، وكذلك (Θ_3) وهي القدرة المقدرة من المرحلة الثالثة المكونة من فقرات متعددة التدرج مضافاً لها فقرات المرحلة الثانية ثنائية التدرج وفقرات المرحلة الأولى ثنائية التدرج إضافة للخطأ المعياري في التقدير لجميع المراحل وبماتها لكل مفحوص القدرة المقدرة من الاختبار الخطي بفقراته السبعين (Θ).

وللاجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة يبين الجدول (٣) المستخلص من الملحق (١) المتوسطات الحسابية للقدرة المقدرة في المراحل الثلاث، ومعاملات الارتباط بيرسون بين كل من

٣- جرى تقسيم الفقرات متعددة التدرج وهي (١٠) فقرات لتكون (٥) اختبارات فرعية كل منها يتكون من فقرتين اثنتين.

٤- جرى تقديم فقرات الاختبار الاستطلاعي لكل المفحوصين في عينة القياس التكيفي وحساب قدرة مبدئية لكل منهم باستخدام برنامج (RUMM 2020) وذلك باستخدام البيانات السابقة التي تحتوي استجاباتهم على الاختبار الخطي، بحيث تم حذف الاستجابات جميعها باستثناء الاستجابات على فقرات الاختبار الاستطلاعي الخمس.

٥- بناءً على القدرة المحسوبة لكل مفحوص جرى تقديم خمس فقرات أخرى مختارة تتناسب مع قدرة المفحوص المبدئية من المجموعات القرية المتكونة من فقرات ثنائية التدرج ذات إجابة متصلة، وحساب قدرة المفحوص الجبلية باستخدام الفقرات الخمس الجبلية والفقرات السابقة التي كونت الاختبار الاستطلاعي.

٦- بناءً على القدرة المحسوبة من المرحلة الثانية جرى تمريض المفحوصين لفقرتين من ذوات التدرج

القدرات المتقدمة في المراحل الثلاث والقدرة المتقدمة من السبعين، والمتوسط الحسابي للخطأ المعياري في التقدير الاختبار الخطي بفقراته السبعين، ومتوسط التقييم المطلقة للفروق في تقديرات القدرة في المراحل الثلاث مقارنة بالقدرة المتقدمة من الاختبار الخطي بفقراته مقارنة

الجدول رقم (٣). القيم الاحصائية المنسقة بتقديرات القدرة في المراحل المختلفة في القياس التكيفي مقارنة بالقدرة الحقيقية للقدرة من الامتحان الخطي.

الامتحان الخطي (٥٤)	المرحلة الاولى (فقرات فعالة التدريج) (٥٤)	المرحلة الثانية (فقرات فعالة التدريج) (٥٤)	المرحلة الثالثة (فقرات فعالة + متعددة التدريج) (٥٤)	الامتحان الخطي (٥٤)
٠.٠٨٩-	٠.٢٥٦-	٠.٢٥٩-	٠.١٧٦-	٠.٠٨٩-
١	٠.٧٦٨	٠.٨٨١	٠.٩٣٠	١
٠	٠.٧٦٧	٠.٥٥٧	٠.٤٢٣	٠
٠.٢٥٥	١.١٨٧	٠.٧٥٨	٠.٥٢٣	٠.٢٥٥
٠	٠.٩٢٨	٠.٥٥٤	٠.٣٧٨	٠

التنوع من الفقرات ثنائية ومتعددة التدريج، ويدعم ذلك أنه حينما أضيفت المرحلة الثالثة التي تحتوي على فقرات متعددة التدريج من نوع الإجابة المنشأة تحسن تقدير القدرة باتجاه القدرة الحقيقية حيث أصبح (٠.١٧٦) أي بفارق (٠.٠٨٧) لوجيت، وهذه النتائج تتفق مع دراسة البرصان (٢٠٠٦) من حيث المرحلة الأولى من القياس التكيفي بينما تختلف من حيث المرحلة الثانية لقياس التكيفي، وبالمثل مع دراسة الثوابية (٢٠٠٤) ودراسة هنريكسون (٢٠٠٢)، وكما هو معلوم أن تقديرات القدرة تمتد في المدى السالب والمدى للموجب الأمر الذي يفرض أن يكون هناك مقارنة من نوع آخر وهي التي تستخدم الفروق المطلقة

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لتقديرات المفحوصين في الاختبار الاستطلاعي ذي الفقرات الخمس كانت (٠.٢٥٦) لوجيت وهي قريبة نسبياً من المتوسط الحسابي للقدرة الحقيقية المتأينة من الاختبار الخامس بفقراته السبعين وهي (٠.٠٨٩) أي بفارق (٠.١٦٧) لوجيت، وفي المرحلة الثانية كان متوسط تقديرات القدرة يساوي (٠.٢٤٩) وهنا يظهر أن المرحلة الثانية لم تحسن تقدير القدرة للاقترب من القدرة الحقيقية إلا بمقدار ضئيل وهو (٠.٠٠٧) وهو قريب من الصفر، والسبب هنا أن كلتا المرحلتين الأولى والثانية تتألفان من فقرات ثنائية التدريج من نوع الإجابة المتقاة، بينما تألف الاختبار الخطي من كلا

التدريج بالإضافة للفقرات التالية السابقة أصبح
معامِل الارتباط (٠.٩٣٠) ويتباين مفسر مقداره
(٠.٨٦٥) الأمر الذي يبين مدى اقتراب تقدير القدرة
باستخدام الاختبار التكميلي الذي احتوى فقط (١٢)
فقرة من تقدير القدرة باستخدام الاختبار الخططي
بفقراته السبعين، علماً بأن معاملات الارتباط المذكورة
هي دالة عند مستوى (٠.٠١=α).

وبالنسبة للخطأ المعياري في التقدير يُظهر
الجدول أن متوسط الخطأ المعياري في التقدير كان في
المرحلة الأولى الاستطلاعية (١.١٨٢)، ثم أصبح في
المرحلة الثانية (٠.٧٥٨) ويلاحظ هنا مقدار الانخفاض
في الخطأ المعياري في التقدير الذي اعتمد حتى الآن
على فقرات ثمانية التدريج، لكن في المرحلة الثالثة التي
احتوت على فقرات متعددة التدريج أصبح (٠.٥٣٣)
وهو يعد بمقدار (٠.٢٧٧) عن متوسط الخطأ المعياري
في تقديرات القدرة في الاختبار الخططي والذي يبلغ
(٠.٢٥٥) بينما كان يعد بمقدار (٠.٥٠٤) في المرحلة
الثانية، ويعقدار (٠.٩٢٨) ويلاحظ أن الخطأ المعياري
بدأ بمقدار كبير في المرحلة الأولى الاستطلاعية إلا أنه
وصل لمقدار معقول في المرحلة الثالثة حيث كانت نسبة
متوسط الخطأ المعياري في المرحلة الثالثة إلى متوسط
الخطأ المعياري في الاختبار الخططي تساوي تقريباً (١)؛
(٢) بينما كانت نسبة عدد فقرات الاختبار الخططي إلى
عدد فقرات الاختبار التكميلي تقريباً (١)؛ (٦) وهذا يبين
مقدار الخفض الكبير في الكلفة والجهد للفاحص

(القيم المطلقة لباقي الطرح) بين التقديرات للقدرة في
مراحل القياس التكميلي والقدرة للمقدرة من الاختبار
الخططي، ذلك أن المتوسط الحسابي للتقديرات الموجبة
والسالية قد عطي استنتاجاً مفضلاً بسبب تصادل
الموجب مع السالب.

فباستخدام المتوسط الحسابي للفروق المطلقة
يظهر أن تقديرات المرحلة الأولى الاستطلاعية تبعد في
المتوسط عن القدرة الحقيقية بمقدار (٠.٧٦٧) لوجيت،
وفي المرحلة الثاني أصبحت تبعد بمقدار (٠.٥٨٢)
لوجيت، وفي المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات
متعددة التدريج كانت القدرة في المتوسط تبعد بمقدار
(٠.٤١٣) لوجيت وهي تعد قريبة من القدرة الحقيقية،
لاسيما لو أننا أعدنا تطبيق الاختبار الخططي بفقراته
السبعين فستحصل على فروقات ربما تساوي الفروق
الحالية مع القياس التكميلي الذي استخدم فقط (١٢)
فقرة من أصل (٧٠) فقرة مع الانتباه لإشكالية احتواء
القياس التكميلي على كلا النوعين من الفقرات.

ومن حيث المؤشر الثالث على فاعلية القياس
التكميلي المبني باستخدام فقرات ثمانية ومتعددة التدريج
وهو معامِل الارتباط فيظهر أن معامِل الارتباط في
المرحلة الاستطلاعية الأولى مع القدرة الحقيقية كان
(٠.٧٦٧) يتباين مفسر مقداره (٠.٥٨٨) أما في المرحلة
الثانية فقد أصبح معامِل الارتباط (٠.٧٦٦) ويلاحظ
هنا مدى التحسن في التقدير باتجاه القدرة الحقيقية،
لكن في المرحلة الأخيرة التي احتوت فقرات متعددة

والمفصوص في الاختبار التكيفي مقارنة بالاختبار الخطي في مقابل التضحية بمقدار قليل جداً من الدقة في القياس ، وهذا يعود إلى التوصية باعتماد القياس التكيفي بشكل عام مكان القياس الخطي ، وخصوصاً ذلك الذي يحتوي كلا النوعين من الفقرات ذات الإجابة المتقاة ، وذات الإجابة المنشأة في مختلف أنواع الاختبارات.

ملحق (١)

جدول يبين تقديرات القدرة المحسنة للأفراد حصة القياس التكيفي من تطبيق القياس التكيفي في المراحل الثلاث والقدرة المقبولة من الاختبار الحظي والأخطاء المعيارية لكل تقدير -

القدرة المقبولة	مرحلة (١) القرارات ذات إجابة بسيطة		مرحلة (٢) القرارات ذات إجابة بسيطة + القرارات ذات إجابة بسيطة		مرحلة (٣) القرارات ذات إجابة بسيطة + القرارات ذات إجابة بسيطة + القرارات ذات إجابة بسيطة		الاختبار الحظي (١٠) القرارة ذات إجابة بسيطة + (١٠) القرارة ذات إجابة بسيطة	
	SEE ₁	(Θ ₁)	SEE ₂	(Θ ₂)	SEE ₃	(Θ ₃)	SEE ₄	(Θ ₄)
١	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٣	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٤	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٥	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٦	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٧	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٨	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٩	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٠	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١١	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٢	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٣	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٤	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٥	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٦	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٧	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٨	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
١٩	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٠	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢١	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٢	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٣	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٤	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٥	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٦	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣
٢٧	٠.٤٦٦-	١.٠٥٢	٠.٤٥٥-	٠.٦٩١	٠.٤٦٢	٠.٦١٨-	٠.٤٠٠٨	٠.٦١٣

تبع ملحق رقم (١).

المعوص	مرحلة (١)		مرحلة (٢)		مرحلة (٣)		الإحصاء الجليلي	
	SEE _١	(Θ _١)	SEE _٢	(Θ _٢)	SEE _٣	(Θ _٣)	١٠ فترات ذات إجابة متطابقة + ١٠ فترة ذات إجابة متطابقة	
٢٨	١.٥٢٥	٢.١٠١-	٠.٧٥١	٢.٠٧	١.٤٩١	٠.٤٧٨	١.٠٧٢	٠.٢٢٣
٢٩	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٩١٤	٠.٧٢٧	٠.٢١٩-	٠.٤٧١	٠.٢٤٥-	٠.٢١
٣٠	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٩١٤	٠.٧٢٧	٠.٢١٩-	٠.٤٦١	٠.٩٧٥-	٠.٢٢
٣١	١.٠٥٥	٠.٥٢	١.١٧٤	٠.٧٢٣	١.٣١٩	٠.٥٧٢	١.١٤٦	٠.٢٥٣
٣٢	١.١٧٨	١.٦٠١	٠.٥٦٥	٠.٦٨٩	٠.٦٤٨-	٠.٥٠٥	٠.١٤٥	٠.٢١٦
٣٣	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٥٢٣-	٠.٦٨	٠.٥٠٩	٠.٤٧٨	٠.٦٩	٠.٢٢٧
٣٤	١.١٦٩	١.٥١٩-	٢.٣١١-	٠.٩٧٥	١.١-	٠.٤٧٧	٠.٩٢٧-	٠.٢١٨
٣٥	١.١٦٩	١.٥١٩-	١.٠٨١-	٠.٧٢٢	٠.٨٨٥-	٠.٤٦٦	٠.٧٤٣-	٠.٢١٤
٣٦	١.٠٥٥	٠.٥٢	٠.٧١٩	٠.٦٨٩	٠.٧٦٨	٠.٥١٣	٠.٩٧١	٠.٢٤٤
٣٧	١.٠٥٥	٠.٥٢	٠.١٥-	٠.٦٩٨	٠.١٠٦١	٠.٤٧٥	٠.٤٢٣-	٠.٢١
٣٨	١.٥٢٥	٢.١٠١-	٢.٠٧-	٠.٧٥١	١.٠٧٦-	٠.٤٧٧	١.١٧٢-	٠.٢٢٧
٣٩	١.٥٢٥	٢.١٠١-	١.٠٧٩	٠.٧٢٤	١.٠٧٢	٠.٤٧٨	٠.٨٨	٠.٢١٧
٤٠	١.١٧٨	١.٦٠١	٠.١٥٢	٠.٦٩٢	١.٤٦	٠.٥٧٩	١.١٧٣	٠.٢٨١
٤١	١.١٦٩	١.٥١٩-	٠.٦١-	٠.٦٩٩	٠.١٨-	٠.٤٦٢	٠.٠٠٨	٠.٢١٣
٤٢	١.١٧٨	١.٦٠١	٠.١٥٢	٠.٦٩٢	٠.٦٤٨	٠.٥٠٥	١.٠٣١	٠.٢٤٧
٤٣	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٤٥٤-	٠.٦٩١	١.١٠٧-	٠.٤٩٧	٠.٥٢-	٠.٢١١
٤٤	١.٠٥٥	٠.٥٢	٠.٧١٩	٠.٦٨٩	١.٠٢٧	٠.٥٢٦	٠.٨٥٥	٠.٢٢٦
٤٥	١.١٦٩	١.٥١٩-	٠.٦١	٠.٦٩٩	٠.١٨	٠.٤٦٢	٠.٦٣٧	٠.٢٢
٤٦	١.١٦٩	١.٥١٩-	١.٠٨١-	٠.٧٢٢	٠.٤٨٨-	٠.٤٦٢	٠.١٢٦-	٠.٢١١
٤٧	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٥٢٣-	٠.٦٨	٠.٦٨٩-	٠.٤٥٩	٠.٠٢٧-	٠.٢١٢
٤٨	١.٥٢٥	٢.١٠١-	٢.٦١٩-	٠.٨١٥	٢.٥٢-	٠.٦١٢	٢.٠٥٤-	٠.٢٩
٤٩	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٩١٤	٠.٧٢٧	٠.٨٧-	٠.٤٦٥	١.٥٦-	٠.٢٤١
٥٠	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٠٢٣-	٠.٦٨	٠.٥٨١	٠.٥٢٦	١.٠٩٢	٠.٢٥
٥١	١.٠٥٥	٠.٥٢	١.١٧٢	٠.٧٢٣	١.٠٢٧	٠.٥٢٦	٠.٠٨١-	٠.٢١٢
٥٢	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٤٦١	٠.٦٩٢	٠.٣١٣	٠.٤٨٦	٠.٢٤٥-	٠.٢١
٥٣	١.١٦٩	١.٥١٩-	١.٦١٧-	٠.٨٠٦	١.٣١٢-	٠.٥٠١	١.٦٢٢-	٠.٢٥٣
٥٤	١.١٧٨	١.٦٠١	١.٩٢٢	٠.٧٩٥	٢.٠٦	٠.٦٢١	١.٣٥٥	٠.٢٦٤
٥٥	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٩١٤	٠.٧٢٧	٠.٦٢١-	٠.٤٦١	٠.٦٠٨-	٠.٢١٧
٥٦	١.٠٥٥	٠.٥٢	٠.٦٨٨	٠.٦٨٢	٠.٢٤٥	٠.٤٩٢	٠.٤٨٢	٠.٢٢٥
٥٧	١.١٧٨	١.٦٠١	٠.١٥٢	٠.٦٩٢	٠.١٧٤	٠.٤٩٥	٠.١٧-	٠.٢١١

تابع ملحق رقم (١).

المتغير الحتمي	مرحلة (١)		مرحلة (٢)		مرحلة (٣)		المتغير الحتمي	
	الفرق ذات إيجابية معقدة	SEE _١	الفرق ذات إيجابية معقدة	SEE _٢	الفرق ذات إيجابية معقدة	SEE _٣	الفرق ذات إيجابية معقدة	SEE _٤
٥٨	٢.٧١١	١.٥٣٩	١.٣٩	٠.٧٠٩	١.١٤١	٠.٥٤٤	١.٠٣١	٠.٢٤٧
٥٩	٠.٥٣	١.٠٥٥	٠.٧١٩	٠.٦٨٩	- ٠.٢٣٨	٠.٥١١	- ٠.٢٠٢	٠.٢١
٦٠	٠.٥٣	١.٠٥٥	- ٠.١٥	٠.٦٨٨	٠.٢٤٥	٠.٤٩٣	٠.٢٨٦	٠.٢١٩
٦١	- ٠.٤٦٦	١.٠٥٢	٠.٤٦١	٠.٦٩٣	٠.٨٦٥	٠.٥٣٣	١.٧٣٣	٠.٢٨٩
٦٢	- ٢.٦٠١	١.٥٣٥	- ٢.٦١٩	٠.٨٦٥	- ٢.٢٠٧	- ٠.٥٥٣	- ٢.٤٣٦	٠.٢٣٤
٦٣	- ٢.٦٠١	١.٥٣٥	- ٢.٦١٩	٠.٨٦٥	- ٢.٥٣	٠.٦١٢	- ٢.٥٥١	٠.٢٤٩
٦٤	- ٠.٤٦٦	١.٠٥٢	- ٠.٤٥٤	٠.٦٩١	- ٠.١١٨	٠.٤٦٢	- ٠.٢٥٨	٠.٢١
٦٥	١.٥١٩	١.١٦٩	٢.٣٦١	٠.٤٧٥	- ٢.٠٣٣	٠.٥٦٩	١.٨١٦	٠.٢٧٥
٦٦	١.٦٠١	١.١٧٨	٢.٥٤٧	٠.٤٥٨	٢.٤٥٩	٠.٧٠٢	٢.٥٧١	٠.٢٧٥
٦٧	- ٠.٤٦٦	١.٠٥٢	- ٠.٩١٤	٠.٧٢٧	- ٠.٨٦	٠.٤٦٥	- ١.٢٣٣	٠.٢٢٩
٦٨	١.٦٠١	١.١٧٨	٠.٩٥٢	٠.٦٩٢	٠.٨٩٥	٠.٥٢	٢	٠.٣١٢
٦٩	١.٥١٩	١.١٦٩	- ٠.١٦٥	٠.٦٩١	٠.٥١١	- ٠.٥٢٥	٠.٥٨٤	٠.٢٢٨
٧٠	- ٠.٤٦٦	١.٠٥٢	- ٠.٩١٤	٠.٧٢٧	١.٧٨	٠.٥٨٤	- ١.٤٤٢	٠.٢٤
٧١	١.٦٠١	١.١٧٨	٠.٩٥٢	٠.٦٩٢	١.٤٦	٠.٥٧٩	٢.٢٠٤	٠.٢٣٢
٧٢	١.٥١٩	١.١٦٩	٠.٢٨٦	٠.٧٠٥	٠.٥١١	٠.٥٢٥	٠.٤٧٦	٠.٢١
٧٣	- ٠.٥٣	١.٠٥٥	٠.٧١٩	٠.٦٨٩	٠.٥٢٧	٠.٤٩٨	٠.٧٤٤	٠.٢٣٤
٧٤	- ٢.٦٠١	١.٥٣٥	- ٢.٦١٩	٠.٨٦٥	- ٢.٢٠٧	- ٠.٥٥٣	١.٩٧٣	٠.٢٨٢
٧٥	١.٦٠١	١.١٧٨	١.٤٢٢	٠.٧٩٥	١.٤٢١	٠.٥٤٥	١.٨١٨	٠.٢٩٦
٧٦	١.٦٠١	١.١٧٨	١.٩٢٢	٠.٧٩٥	١.٤٢١	٠.٥٤٥	١.٥٧٣	٠.٢٧٨
٧٧	١.٥١٩	١.١٦٩	٢.٣٦١	٠.٤٧٥	- ٢.٨٩	٠.٨٣	- ٢.٨٢١	٠.٢٨٩
٧٨	٠.٥٣	١.٠٥٥	٠.٧١٩	٠.٦٨٩	٠.٧٨٨	٠.٥١٣	- ٢.٢٨٩	٠.٢١
٧٩	٠.٥٣	١.٠٥٥	٠.٢٨٨	٠.٦٨٨	- ١.١٥٥	- ٠.٤٦٤	- ٠.٢٠٢	٠.٢١
٨٠	٢.٧١١	١.٥٣٩	٣.٠١٢	٠.٩٦٤	٢.٣٣٣	٠.٨٨٨	٢.٠٩١	٠.٢٢١
٨١	٢.٧١١	١.٥٣٩	٣.٠١٢	٠.٩٦٤	٢.٣٣٦	٠.٦٣١	٢.٤٣٩	٠.٢٥٨
٨٢	١.٥١٩	١.١٦٩	١.٦١٧	٠.٨٠٦	١.٥٦٢	٠.٥٣٤	١.٧٥٣	٠.٢٣٣
٨٣	١.٦٠١	١.١٧٨	٠.٤٥٢	٠.٦٩٢	١.٤٦	٠.٥٧٩	١.٢٢	٠.٢٥٧
٨٤	- ٠.٤٦٦	١.٠٥٢	- ١.٤٤٧	٠.٨٠٤	- ١.٤٩	٠.٥٣١	- ١.٢٨٥	٠.٢٣٧
٨٥	١.٦٠١	١.١٧٨	٠.٤٥٢	٠.٦٩٢	١.٤٦	٠.٥٧٩	٢.٧١٨	٠.٢٦٥
٨٦	١.٥١٩	١.١٦٩	١.٠٨١	٠.٧٢٢	- ١.٥٦٧	٠.٥٣٤	- ١.٢٧٦	٠.٢٣٢
٨٧	٠.٥٣	١.٠٥٥	١.١٧٤	٠.٧٢٢	١.٣١٦	٠.٥٧٢	١.٩٠٧	٠.٢٠٣

تابع ملحق رقم (١).

المجموع	مرحلة (١)		مرحلة (٢)		مرحلة (٣)		الإجمالي الكلي	
	SEE ₁	(Θ ₁)	SEE ₂	(Θ ₂)	SEE ₃	(Θ ₃)	١٠ قوائم ذات إجابة معكاف +	١٠ قوائم ذات إجابة معكاف
٨٨	١.١٧٨	١.٦٠١	١.١٦٢	٠.٧٩٥	١.٧٢٨	٠.٥٧٤	١.٤٩٨	٠.٧٧٣
٨٩	١.١٦٩	١.٥١٩-	٢.٣١١-	٠.٩٧٥	٢.٠٣٢	٠.٥٦٩	٢.٦٧٩-	٠.٣٦٨
٩٠	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٤١١	٠.٦٩٣	٠.٣١٢-	٠.٤٨٦	٠.٧٨٨-	٠.٢١٥
٩١	١.٥٢٥	٢.٦٠١-	٢.٦١٩-	٠.٨١٥	٢.٢٠٧-	٠.٥٥٣	٢.٢٣١-	٠.٣٠٩
٩٢	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	١.٥٤٧-	٠.٨٠٤	١.٢٤١-	٠.٤٩٩	١.٨٢٣-	٠.٢٦٩
٩٣	١.١٧٨	١.٦٠١	١.٤٠٦	٠.٧٢٢	٠.٨٩٥	٠.٥٢	١.٤٢٥	٠.٢٦٨
٩٤	١.١٧٨	١.٦٠١	٢.٥٩٧	٠.٩٥٥	٢.٢٥٩	٠.٧٠٢	٣.٢٩٢	٠.٤٩٧
٩٥	١.٥٢٥	٢.٦٠١	٢.٠٧-	٠.٧٥١	١.٧٠٦-	٠.٤٩١	٣.٠٥٤-	٠.٢٩
٩٦	١.١٧٨	١.٦٠١	١.٤٠٦	٠.٧٢٢	٠.٨٩٥	٠.٥٢	٠.٦٩	٠.٢٣٢
٩٧	١.٥٢٥	٢.٦٠١	٢.٣١٥-	٠.٩٧٥	٢.٢٠٧-	٠.٥٥٣	٢.٢٢٩-	٠.٣٢١
٩٨	١.١٦٩	١.٥١٩-	٢.٣١١-	٠.٩٧٥	٢.٨٩-	٠.٨٣	٢.٩٨٢-	٠.٤١٦
٩٩	١.٠٥٢	٠.٤٦٦-	٠.٤١٢	٠.٦٨	٠.١١٨	٠.٤٦٢	٠.١٩٢	٠.٢١٧
١٠٠	١.٠٥٥	٠.٥٣	١.٦٩٦	٠.٨	٢.٣٤	٠.٧٠٣	٢.٨٨٢	٠.٤٢١

- Altering the Level of Difficulty in Computer Adaptive Testing: Applied Measurement in Education, 5(2), (1992) 137 - 149.
- Boyd, A. M., Dodd, B. G., & Choi, S. W.** Polytomous models in computerized adaptive testing. In M. L. Nering & R. Ostini (Eds), Handbook of polytomous item response theory models. New York, NY: Routledge, 2010.
- Campbell, J.** Cognitive process elicited by multiple - choice and constructed response questions on an assessment of reading comprehension. Dissertation Abstract International. 95001 - 128, (2000). <http://erica.net/eda/ed315425.htm>.
- Choi, W. Seung, Grady, W. Matthew, Dodd, G. Barbara.** A New Stopping Rule for Computerized Adaptive Testing. Educational and Psychological Measurement. 2001171:37, (2011) <http://epm.sagepub.com/content/71/1/37>
- Crist, S.** Computerized Adaptive tests. Eric Digest No. 107, Eric database, 1989. <http://erica.net/eda/ed315425.htm>.
- Embreston, S. E. Riese, S. P.** Item Response Theory for Psychologists. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.
- Fliege, H., Backer, J., Walter, O., Bjarner, J., Klapp, B., & Rose, M.** Development of a computer - adaptive test for depression (D - CAT). Quality of life research, 14, (2005), 2277 - 2291.
- Ghiselli, E., Campbell, J., & Zedeck, S.** Measurement Theory for the Behavioral Science. San Francisco: Freeman company, 1981.
- Hambleton, R., Swaminathan, H.** Item Response Theory. Principles and Application. Boston: Kluwer - Nighoff Publishing, 1985
- Hambleton, R., Swaminathan, H., and Rogers, H.** Fundamental of Item Response Theory. New York: Sage Publication the International Professional
- المراجع
- أولاً: المراجع العربية:
- الرصان، إسماعيل. أثر عدد مراحل القياس التكيفي وعدد أسئلة كل مرحلة في تقدير القدرة واختلاف المعايير في التقدير باستخدام أسئلة ثنائية ومتعددة التفرع. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦م.
- النوايسة، أحمد. فاعلية القياس التكيفي في تقويم التحصيل في مبحث الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٤م.
- هيئات، همو. فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرة العقلية باستخدام مصفوفات رافن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠٨م.
- المعوض، جميل. فاعلية القياس التكيفي في تقويم بعض القرارات للمعربة لدى طلبة السنة الأولى الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٣م.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Anastasi, A. Urbina, S. Psychological Testing. 7th Ed, New York: Prentice Hall, 1997.
- Brenstrem, B.A., Lutz, M.E., Gershon, R.C.

- tool in general practice: a pilot study. Medical teacher, 26(2), (2004), 178 – 183.
- Sands, W., Waters, B., and Mc Bride, J.** computerized Adaptive testing: From Inquiry to Operation. American Psychological Association Washington, 2001.
- Vispoel, W., Wang, T., & Bileler, T.** Computerized adaptive and fixed – item testing of music listening skill: A comparison of efficiency, precision and concurrent validity Journal of Educational measurement, 34, (1997), 34 – 63.
- Ward, W.** Using micro computers to administer measurement. Issues and practices, 3, (1984), 16 – 20.
- Walner, H., Dorans, N. J., Flanuter, R., Jreen, B. F., Mislevy, R. J., Steinberg, L., and Thissen, D.** Computerized Adaptive Testing: A primer. Second Edition Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum, 2000.
- Warm, A.** A primer of Item Response Theory. US. Coast Guard Institute Oklahoma, (1978), 73/69.
- Wright, B. D., Stone, M.H.** Best Test Design: Rash Measurement, Chicago. MPSA Press, 1979.
- Publishers, 1991
- Hendrickson, A.** Scaling of Two – Stage Adaptive Test Configurations For Achievement Testing. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Iowa, 2002.
- Hulin, C., Drasgow, F., & Parsons, C.** Item response theory: Application to Psychological Measurement. Dow Jones Irwin Home Wood, 1983
- Kim, H., Plake, B.** Monte Carlo Simulation Comparison of Two – stage Testing and Computerized Adaptive Testing. ERIC: ED 357041, 1993.
- Kingsbury, G.G., & Zara, A.R.** Procedures for Selecting Items for Computerized Adaptive Testing Applied Measurement in Education, 9, (1989), 287 – 304.
- Lincare, J.** computer – Adaptive Testing: A methodology whose Time Has Come. Seol: Komesa Press, 2000.
- Linden, W.J & Peskley, P.J.** Item Selection and Ability Estimation in Adaptive Testing. In Linden, 2002.
- Linden, W.J., & Glass, C.A (eds).** Computerized Adaptive Testing: Theory and practice. Kluwer Academic Publishers, 2000.
- Lord, F.** Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- Masters, N.G.** A Rasch Model for Partial Credit Scoring. Psychometrika. Vol. 47. No.(2), (1982).
- Mills, C., & Stocking, M.** Practical Issues in Large Scale Computerized Adaptive Testing. Applied Measurement in Education, 9(4), (1996), 287 – 304.
- Murphy, K., & Davidsofer, C.O.** Psychological Testing: Principles and Applications, 3rd ed., New Jersey: Prentice Hall New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1994.
- Roex, A. & Degryse, J.** A Computerized adaptive knowledge test as an assessment

The Effectiveness of the Adaptive Testing Using Selected Response Items and Constructed Response Items

Isamell Al-Barzan

Assistant Professor, Department of Psychology,

College of Education, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code: 11451

E-mail: albarzan@ksu.edu.sa

(Received 17/10/1431H; accepted for publication 1/6/1432H.)

Key Words: Item response theory, adaptive testing, modern test theory, item response models.

Abstract: This study aimed at investigating the effectiveness of the adaptive testing which consists of both dichotomous selected response items and polytomous items by using generated data from computer, 60 dichotomous responses and 10 polytomous responses were generated for 2000 examinees. These 70 items calibrated by RUMM 2020. the sample of adaptive testing was 100 examinees from the calibration sample, their data used in the adaptive testing which consisted of three stages. the first stage was the routing test consisted of 3 dichotomous selected response items, the second stage also consisted of 3 dichotomous selected response items, while the third consisted of 2 polytomous constructed response. The ability of each examinee was calculated for the three stages. The results indicated that the correlation coefficient between the ability which estimated from adaptive testing and the ability estimated from the linear test was 0.93, and the average of differences between the two abilities equal 0.087. In light of the average of the differences between the related two standards error of estimation equal 0.287 this indicated that the adaptive testing using both dichotomous and polytomous is highly effective, especially when the outcomes requested the two types of items.

الخصائص السيكمترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد (WGCT - SF): دراسة على عينة من الطلاب/ المعلمين في البيئة السعودية

عائدة ناهي الرضاي العنبري

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية للعلوم، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٤٢٤٦، الرمز ١١٤٩١

E - mail: krugges@ksu.edu.sa

(لقد نشرت في ١٤٢٧/٧/٢ وقيل للنشر في ١٤٢٧/٩/٢٠هـ)

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، واطسون، جيليسر، الخصائص السيكمترية، الطلاب/المعلمون
ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى تهيئة الصورة القصيرة من اختبار واطسون-جيليسر للتفكير الناقد- الصورة القصيرة (WGCT - SF) الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد ويضمن الاختبار (٤٠) فترة تقيس الأبعاد التالية: الاستنتاج، وتقييم الافتراضات، الاستنباط، والتفسير، وتقييم الحجج، وتلك في إطار عرض (١٦) مشكلة مختلفة. تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) طالب في كلية للمعلمين بجامعة الملك سعود من تخصصات علمية ونظرية مختلفة، وجرى التحقق من الصدق الداخلي للاختبار حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٣٠١ - ٠.٨٠١) مما يدل على صدق البسائي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الاختبار بمدى من اختبار التفكير الناقد مما يدل على صدق المفهوم، كما بلغ معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (٠.٧٨) وطريقة ألفا كرونباخ (٠.٨٠).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون وجيليسر لصالح طلاب التخصصات العلمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أداء الطلاب المصنفين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً على اختبار واطسون وجيليسر لصالح الطلاب المتفوقين دراسياً. مما يشير إلى فحس الاختبار بالصدق التمييزي. بشكل عام تشير نتائج الدراسة إلى أن اختبار واطسون - جيليسر الصورة القصيرة يتمتع بالكفاءة السيكمترية التي تسمح باستغلاله مع الطلاب وفي مجال البحث العلمي لقياس القدرة على التفكير الناقد.

مقدمة

يمثل التفكير الناقد جزءاً مركزياً في حياتنا اليومية، لما يحظى به من أهمية بالغة في تحسين الفرد إزاء الفيض المتدفق من المعلومات، والأحداث، والوقائع التي يتعامل معها ويواجهها، على أن يكون له رأى فيها، وحكم عليها. ومن المفترض أن مدى صواب تلك الآراء والأحكام يحدد مقدار نجاح الفرد في شتى نواحي الحياة؛ ولذا فشيوع ممارسة التفكير الناقد تمكن الفرد من تشخيص مشكلاته، واستقراء للظواهر المترتبة عليها. كما أن استيعاب الفرد بالمواقف الإيجابية للتقد تعزز لديه الروح النقدية Critical Spirit (Facione, 2009). لذا يمكن التفكير الناقد الفرد من أن يكون مواطناً ناقداً في مجتمعه، وليس مجرد متلق سلبي لما يقدم إليه من معلومات (Schaferman, 1991). وينطوي التفكير الناقد ضمناً على توجيه تساؤلات ناقدة لما حوله (Brown & Freeman, 2000). من هذا المنطلق فالتفكير الناقد يساعد الفرد على تتبع المعلومات التي تقدم له من جهة، فضلاً عن تمكينه في فحص هذه المعلومات، وتقويم مدى صحتها، واكتشاف ما يشوبها من مغالطات، وفحص مدى ارتباط الأدلة بالدعوى التي تتيها، من جهة أخرى. ولذا يعدّ للتفكير الناقد واجباً فيما يفكر به من خلال وهيبة بكيفية وصوله إلى الحكم الصحيح (Facione, 2009).

ولا عجب عندما نجد إجماعاً من قبل الباحثين وعلماء النفس والتربويين منذ سنوات طويلة على

أهمية قياس وتعليم مهارات التفكير الناقد (Gadzella, 2006). وتشتمل الخطوة الأولى لقياس التفكير الناقد، بصورة كمية، في تقديم تعريف واضح للتفكير الناقد لتمييزه عن غيره من أنماط التفكير الأخرى المتداخلة معه. بيد أن التفكير الناقد يعدّ مفهوماً محيراً Buzz Phase في شتى الميادين النفسية والتربوية والفلسفية سواء فيما يتصل بتعريفه وقياسه أيضاً، ويعزو البعض هذا الغموض إلى تنوع تعريفاته (Rudd, 2009; Fero, 2000; et al, 2000)، فيما يلي نعرض أبرز تلك التعريفات^(١):

يشير أبرز علماء التفكير الناقد «أنيس» إلى أن التفكير الناقد تفكير عقلائي تأملي يركز على اتخاذ القرار فيما يجب اعتضاده أو ما ينبغي أدائه (Ennis, 1992). وبذلك يؤكد أنيس بأن القرار حول ما يجب اعتضاده أو عمله، يتطلب نوعين من الحكم على الأقل، حيث يرتبط الأول بمقولة الأسس التي يقوم عليها الاعتقاد، والثاني يتعلق بكيفية التوصل من هذه الأسس إلى الاعتقاد، وتلك الكيفية تستلزم استخدام مهارات متعددة من قبيل الاستبطان، والاستقراء، والتقييم (المتنبي، ٢٠٠٧). كما تعرفه ديانا هالبرن

(١) هذه من الحكمة أن تشير إلى تعريف التفكير الناقد في تراثا العربي، يقصد بالتفكير في لسان العرب «ميز البدرهم وإخراج الزيت منها»، كما ورد تعبير «قد الشعر» في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن، ويفهم من ذلك إظهار الحسن والعيوب وتكثيفه وهزل ما حاد عن الصواب (بدر، ٢٠٠٦).

مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة منهج التفكير المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008).

ويقى أن نشير إلى جانب مهم قوامه أن التفكير الناقد يعانى من صورة نمطية شائعة قوامها اعتقاد البعض أن التفكير الناقد يهتم بالكشف عن مواطن الوهن، فالفكر الناقد، وفقاً لهذا التصور النمطي، يوجه أسلحته النقدية بحثاً عن الثائب فقط نحو موضوع أو شيء ما، للكشف عن الأخطاء والعيوب فقط، كما أنه يعانى من الشك المرضي في كل ما حوله. وتفسر لنا تلك الصورة النمطية السابقة السبب الذي يجعل فهم عملية التفكير الناقد أمراً صعباً، مما أدى إلى عزوف البعض عن ممارسته وانخفاض الرغبة في التدريب على مهاراته. وقد قام الباحثون بجهود متعددة لمواجهة تلك التصورات الخاطئة، فقد حذر رائد التفكير الناقد الماصر فلشيون من الربط التام بين التفكير الناقد والسلبية على اعتبار أن التفكير الناقد يتجه نحو الوضوح والندقة دائماً ولا يقتصر فقط على الكشف عن الجوانب السلبية فقط (Facione, 2009).

في ضوء ما سبق يتسنى لنا استخلاص أبرز الملامح الرئيسية للتفكير الناقد كما كشفت عنها

(Halpern, 1998) بأنه نمط من أنماط التفكير الهادف، الذي يستعين بالاستدلال والاحتمالات الممكنة، واتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلات محددة، وإنجاز مهام معينة. كما يُعرف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية معرفية، تتطلب أنشطة ومهارات معرفية متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة (الاستقراء، الاستنباط، والتقييم) تهدف إلى إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات في ضوء عمليات التقييم، واستخدام محكات معينة داخلية وخارجية، وخصائص عقلية مميزة (Baillet, et al, 1999). ومن زاوية أخرى ينظر بول Pual إلى أن التفكير الناقد عملية تنظيم للنشاط العقلي تتعلق برباعية التصور العقلي، وعملية التطبيق، والتحليل، والتأليف، والتركيب، والتوليف، وملاحظة توليد البيانات، والاستنتاج، والاستدلال (Fero, 2009). وفي تعريف يتسم بالحدادة أشار تقرير دلفي Delphi Report^(٤) إلى أن التفكير الناقد عبارة عن حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، وشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والمبادئ، والتي تسند الفرد في الحكم (Facione, 2009). ويعرف واطسون وجليسر التفكير الناقد بأنه تفكير مركب يتضمن

(٤) تضمن تقرير دلفي أربعين بحثاً في العلوم الفيزيائية وعلوم الاجتماع والفلسفة وعلوم النفس التكنولوجي، عقدوا العزم على الوصول إلى فهم دقيق لطبيعة التفكير الناقد منذ عام ١٩٨٨ إلى ١٩٨٩.

الأحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تسم بالةقة (Facione, 1990).

- التفكير الناقد عقلاني كما هو عاطفي، فجوالبه العاطفية تتمثل في الإحساس، والحس، والشعور، والاستجابة العاطفية، بمعنى وجود علاقة تفاعلية بين الجوانب العاطفية والجوانب المعرفية، فالتفكير الناقد يساعدنا على النفاذ إلى انفعالاتنا لاستكشاف أبهم أكثر ملامحة لعمليات التفكير التي تقوم بها، كما يساعدنا على تقويم هذه الانفعالات (العنبي، ٢٠٠٧).

- التفكير الناقد تقريبي يعتمد على معايير ومعاكات مناسبة في عملية تقويم النتائج العقلية (العنبي، ٢٠٠٧).

وحري بالذكر لتتمكن من قياس التفكير الناقد يلزم علينا الوقوف على طبيعة مهارات التفكير الناقد التي تشكل منها. وقد تجلى عن دراسات التفكير الناقد العديد من التصنيفات المتنوعة لمهارات التفكير الناقد تبعا لعدد تصنيفاته، والأطر النظرية المقسمة له، فيما يلي سوف نعرض لأبرز تلك التصنيفات:

- تصنيف ريمشارد بول لمهارات التفكير الناقد على النحو الآتي:

- مهارات صفري: وتتمثل في القدرة على تمييز جملة غامضة أو افتراض مشكوك فيه، أو تناقض أو عدم اتساق أو استنتاج أو عتوى معين.
- مهارات كلية عليا: مثل القدرة على القراءة

تصورات واجتهادات الباحثين السابقين على النحو التالي:

- التفكير الناقد عملية معرفية مركبة يتضمن هدداً من المهارات المعرفية والاستعدادات للتفكير الناقد (Facione, 1990).

- التفكير الناقد قابل للتدريب والتنمية شأنه في ذلك شأن مهارات التفكير الأخرى. كما أن الفرد يمكن أن يقوم بالتدق الذاتي للارتقاء بقدراته، ليتعلم كيفية التفكير بطريقة موضوعية منطقية (Facione, 1990). فالتفكير الناقد يمكن الفرد من الوعي بلباته، وتصحيح الفكر ذاتياً (Paul & Elder, 2008)، بواسطة إحلال المفضات الإيجابية محل للمفضات السلبية؛ لتصحيح الأفكار غير المنطقية التي تكونت لديه، حيث نجد التفكير الناقد له صلة وثيقة بالصحة النفسية للفرد ورضاه عن ذاته وثيقته مفهوماً إيجابياً، وقدرته على التأثير وإقناع الآخرين باستنتاجاته، ومقاومة فرص البيمة غير المنطقية من قبل الآخرين.

- يشير تقرير دلفي إلى دور الروح النقدية وأهميتها وحجب الاستطلاع، والتضائي في البحث عن الأسباب لإصدار الأحكام، لذا يعتمد التفكير الناقد على مصداقية ما يملكه الفرد من معلومات موثوقة يؤسس عليها قراراته (Facione, 1990).

- المتفكر الناقد الفاعل هو من يشجع الآخرين على النحول في الحاجة، والمناقشات، فالتفكير الناقد نشاط إيجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الإيجابي مع

٣. التقييم Evaluation: ويشمل مهارات فرعية مثل تقدير الادعاءات، وتقييم الحجج.

٤. الاستنتاج Inference: ويشمل مهارات فرعية مثل البحث عن البدائل، والوصول إلى البدائل والاستنتاجات.

٥. الشرح Explanation: وهو إعلان نتائج التفكير، ويشمل مهارات فرعية مثل إقرار النتائج، تبرير الإجراءات، تقديم الحجج.

٦. التنظيم الذاتي Self - Regulation: ويقصد به قدرة الفرد على التأمل، والتأكد من المصادقة، وتنظيم الأفكار، والنتائج. ومهاراته الفرعية هي: فحص الذات وتصحيح الذات.

وقد أورد دليل اختبار Test Manual وإطسون - جليسر أن التفكير الناقد يُقاس من خلال خمس مهارات فرعية، تمثل في مايلي (Watson & Glaser, 2008):

▪ الاستنتاج Inference: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

▪ تمييز الافتراضات Recognition of Assumptions: ويشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والقرص من المعلومات المعطاة.

والكتابة العقلية، والجماعة، وتقويم مصادر المعلومات، وصياغة الحجج.

▪ سمات عقلية: وهي السمات الفعلية والالتزامات الأخلاقية التي تحول التفكير من بناء أناني ضعيف إلى بناء أوسع متفتح مثل الاستقلالية في التفكير، والتمركز حول الجماعة، والمبالغة الفكرية، واستكشاف الأفكار وراء المشاعر، والتواضع الفكري، والشجاعة العقلية، والمثابرة (بول، ١٩٩٧).

وفي تصنيف آخر ترى ديانا ها ليرن (Halpern, 1998) أن مهارات التفكير الناقد تتضمن كلا من مهارات الاستدلال اللفظي، ومهارات تحليل الحجج، ومهارات اختبار القروض، ومهارات استخدام الاحتمال وعدم اليقين، والقدرة على اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات.

وبمراجعة استمرت لعامين من قبل مجموعة من الباحثين أشار تقرير دلفي إلى أن التفكير الناقد يتكون من مهارات معرفية Cognitive Skills، واستعدادات Dispositions، والمهارات المعرفية للتفكير الناقد، هي (Facione, 2009):

١. التفسير Interpretation: ويشمل مهارات فرعية مثل: التصنيف، واستخراج المعنى، وتوضيح المعنى.

٢. التحليل Analysis: ويشمل مهارات فرعية مثل: فحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج.

مشكلة الدوامية وتساؤلاتها:

في ضوء ما تم عرضه مسبقاً يمكننا تلخيص مشكلة ومبررات الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. يحظى اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة الأصلية بالشار واسع على المستوى العالمي والعربي. بيد أن هدفاً من نماذج اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الموجودة في الثقافة العربية تعاني من عدم مناسبة بعض الأمثلة والمواقف العملية المطروحة في الوقت الراهن، فضلاً عن ضعف الأسلوب اللغوي المستخدم في صياغة بعض البنود (الموسوي، ٢٠٠٩).

٢. يحتاج اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الأصلي إلى جهد ووقت لتطبيقه نتيجة إلى أن عدد فقراته (٨٠) مما يشعر للبحوثين بالملل والتعب؛ لذا ظهرت الصورة القصيرة لاختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد، والتي تتميز بأنها تتطلب جهداً ووقتاً أقل، وسهولة التطبيق، مما يجعلها تستخدم بشكل واسع في العديد من المجالات البحثية ومجالات الاختيار الوظيفي (Watson & Glaser, 2008). فضلاً عن أن اختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة لم يسبق ترجمته إلى اللغة العربية من قبل - في حدود علم الباحث - مما يحتم القيام بهذه الخطوة.

٣. وثمة جانب آخر لمشكلة الدراسة قوامه أن قياس القدرة على التفكير الناقد بمكوناته الفرعية لدى الطالب الجامعي، وتحديد مدى قدرته على اتخاذ

الاستنتاج Deduction: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات، أو معلومات سابقة لها.

• التفسير Interpretation: ويعني القدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير ما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.

• تقييم الحجج Evaluation of Arguments: ويعني قدرة الفرد على تقييم الفكرة، وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

وقد قام واطسون - جليسر بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد عام ١٩٦٤م. كما استمرت جهودهما في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرتا الصورة المعدلة عام ١٩٨٠م تمثل في (٨٠) فقرة استخدمت على نطاق واسع كأداة بحثية رئيسية في قياس القدرة على التفكير الناقد في المجالات المختلفة (Fero, 2009). كما استخدم هذا الاختبار على نطاق واسع في البلاد العربية. وفي وقت لاحق قام الباحثان بإصدار الصورة القصيرة عام ١٩٩٤م وتتكون من (٤٠) فقرة وظهرت الحاجة إلى تلك الصورة لكي تتواءم مع التغيرات الراهنة المتمثلة في الفيض المعلوماتي الذي نشهده في حياتنا اليومية مما يجعلنا بحاجة إلى قياس القدرة على التفكير الناقد.

واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من طلاب الجامعة.

- فحص البناء العاملي لاختبار واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

- الكشف عن دلالات الصديق التمييزي للاختبار بين أداء الطلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية.

- الكشف عن دلالات الصديق التمييزي للاختبار بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً.
أهمية الدراسة:

- يمكن تحديد أهمية الدراسة في قيامها بتعريب وتقنين اختبار واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب/ المعلمين باعتبارهم معلمي المستقبل، مما يساهم في توفير اختبار مقنن على فئات مهمة في المجتمع السعودي وهم معلمو المستقبل، فضلاً عن إفادة الباحثين في استخدام هذا الاختبار مستقبلاً. ولذا يعتبر هذا الإجراء إضافة علمية في المكتبة النفسية السعودية نظراً إلى أن هذا الاختبار لم يسبق تقنيته على البيئة السعودية والعربية من قبل في حدود علم الباحث.

- توفير أداة مقننة لقياس التفكير الناقد في الثقافة السعودية تكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد من شأنه الإسهام في تخطيط وتصميم برامج تنمية مهارات التفكير الناقد أو استراتيجيات

القرارات الصائبة في حياته المهنية والشخصية كمعلم المستقبل من شأنه مساهمته بالوقوف على ملامح البيان النفسي للتفكير الناقد لذلك الطالب/ المعلم بما يتضمنه من مواطن قوة، يجب الحفاظ عليها، وتواحي ضعف أخرى بنا تميتهما حتى نتجنب الآثار السلبية الناجمة عن انخفاض مستوى القدرة على التفكير الناقد.

كما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار واطمون وجليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

• ما دلالات درجات صديق اختبار واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟

• ما طبيعة البناء العاملي لاختبار واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة؟

• ما دلالات درجات ثبات اختبار واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟

• هل يتمتع اختبار واطمون - جليس للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصديق التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية وكذلك بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً؟

أهداف الدراسة:

- إيجاد دلالات درجات صديق وثبات اختبار

حدود الدراسة:

تمثل حدود الدراسة بالإطار الزمني لتطبيقها الذي كان في الفصل الدراسي الأول والثاني في العام الدراسي ١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ، ومكان إجرائها المحدد في إطار طلاب كلية المعلمين في تخصصات العلمية والنظرية المختلفة.

مفاهيم الدراسة:

التفكير الناقد:

تفكير مركب يتضمن مهارات واتجاهات ومعارف تشتمل على قدرة الفرد على تمييز المشكلات وقبول التعميمات في حالة وجود أدلة وبراهين منطقية تدعمها. ومعرفة مناهج التحصيل المنطقي والاستدلالي، والتجريد، والتعميم بغية تحديد قيمة تلك الأدلة والبراهين ومدى صحتها، فضلاً عن الكفاءة في تطبيق تلك الاتجاهات والمعارف (Watson & Glaser, 2008). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، والتي تعبر عن حاصل جمع الدرجات في أبعاد: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، الاستنباط، والتفسير، وتصويم الحجج. ويمكننا توضيحها على النحو التالي:

١. الاستنتاج: يتمثل في القدرة على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبيناً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تغطي له. والتعريف الإجرائي لهذا

تعليمية يمكن أن تساعد المعلمين في داخل الفصل في تحسين مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، فضلاً عن أن قياس التفكير الناقد يمكننا من التعرف على الأفراد الأكثر مقدرة على التفكير الناقد، ميكراً، وتوجيههم للمجالات المتوقعة نجاحهم فيها كمجال التحقيق والبحث الجنائي، وصناعة القرار.

- يشكل التفكير الناقد إحدى القضايا المهمة في ظل التغيرات الفكرية المتسارعة التي يشهدها العالم مما يجعلنا بحاجة إلى قياس مهارات التفكير الناقد كونها تعمل بمثابة التحصين الفكري للأفراد من الأفكار اللاعقلانية (العتيبي، ٢٠٠٧). فنحن إذاء متغير معرفي هام يعمل كالحارس الأمين ضد الأفكار اللاعقلانية من الدخول إلى عقولنا.

- يمكن استخدام اختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي (Gedzella, et al m 2005, Ejiogu, et al 2006). كما أشارت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي ذاك بين القدرة على التفكير الناقد كما يقاس باختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي بلغ (٠.٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معامل الارتباط في الاختبار الثاني (٠.٥٧) (Williams, 2003).

❖ وعزو ويليامز ذلك إلى طبيعة محتوى المادة الدراسية المنفردة لتفكير الناقد لما تتطلب عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة التفكير، فضلاً عن كفاءة الطلاب أنفسهم في

البعد: هو الدرجة الخاصة باختيار واطون - جليسر
للعكبر الناقذ الذي يستخدم لقياس بعد الاستاج.

٢. تمييز الافتراضات: تتمثل في الفقرة على

فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما ،
بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن الافتراض ما وارد أو غير
وارد تبعاً لفحصه للوقائع المطّعة. والتصرف الإجرائي:
بأنه الدرجة الخاصة باختيار وطوبى — جيليسر للمؤرخ
الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة تقييم الافتراضات.

٣. الاستبطاء: يتحمل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تغطي له، بحيث يمكنه أن يحكم في ضوء هذه المعرفة على ما إذا كانت نتيجة ما مشقة تماماً من هذه الوقائع أم لا، بقض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها. والتعريف الإجرائي لهذا البعد: بأنه الدرجة الخاصة باختيار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد الذي يستخدم لقياس مهارة الاستبطاء.

٤. التفسير: يتمثل في قلعة الفرد على

استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، والتصرف الإجرائي لهذا البعد؛ هو الدرجة الخاصة باختيار وإطسبون - جليسر للتضكير الناقل الذي يستخدم لقياس مهارة التفسير.

5، تقويم الحجاج : تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل بقضية ما، والقدرة على تمييز نواحي القوة والضعف فيها. ويعرفها الباحث إجرائياً : بأنها الدرجة الخاصة باختبار واضعون --

واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهي على النحو التالي:

من الدراسات المبكرة التي عنيّت بتقنين اختبار واتسون - جليسر للتفكير الناقد دراسة هندام وعبد الحميد (١٩٧٣) التي اهتمت بترجمة الصورة (٧٨) من اختبار واتسون - جليسر للتفكير الناقد، وتتكون من (٩٩) بنداً، وقد استخرجت دلالات الصديق واليثبات على ثلاث فئات من المقومعين هم: طلاب البكالوم بكلية التربية في جامعتي الأزهر وعين شمس، وطالبات كليات البنات بجامعة عين شمس، وطلبة المدارس الثانوية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن كفاءة الاختبار من حيث الصدق والثبات.

كما أجرى كل من عبدالسلام وسليمان (١٩٨٢) دراسة على عينة قوامها ألفان وأربعمئة وخمسة وسبعون طالباً سعودياً في المرحلة الثانوية. وقد بلغ عدد بنود الاختبار المقتسن (١٥٠) بنداً، فهما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٤٨ - ٠.٦٥)، بما يدل على نجاس الاختبار، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار (٠.٧٥).

وفي الأردن أجرى خلفاوي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى إيجاد المصاير المينة لأداء طلبة درجة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية على اختبار واتسون - جليسر للتفكير الناقد بعد تطويره للبيئة الأردنية، حيث طبق الاختبار على عينة بلغت

(٢٠٣١) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الكليات الإنسانية والعلمية بمستوياتها الدراسية المختلفة في كل من الجامعة الأردنية، واليرموك، ومؤتة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق لصالح السنوات الدراسية الأعلى، ووجود فروق لصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق لصالح الإناث على الاختبار ككل وعلى كل من اختبائي الاستنتاج وتميز الافتراضات، بينما كان هناك فروق لصالح الذكور على اختبار الاستبطاء، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على اختبائي التفسير وتقييم الحجج.

كما قام (الموسوي، ٢٠٠٩) بدراسة الخصائص السيكومترية لاختبار واتسون - جليسر للتفكير الناقد الذي يقيس القدرة على التفكير الناقد. حيث قام الموسوي بتطوير الصيغة البحرينية والمكونة من (٨٠) فقرة تقيس الأبعاد التالية: الاستنتاج، وتميز الافتراضات، والاستبطاء، والتفسير، وتقويم الحجج، وذلك ضمن (٢٢) مشكلة تعليمية ومهنية مختلفة. تم تطبيق الاختبار المطور على عينة عشوائية قوامها (١١٨) طالباً في جامعة البحرين. وجرى التحقق من الصدق العملي للاختبار، حيث تبين أنه يقيس خمسة أبعاد، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٧٩)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٣٤ - ٠.٦٠)، بما يدل على صدقه البنائي.

وتظراً لأهمية اختبار واتسون - جليسر في

الافتراضات، والاستبطاء، والتفسير، وتقويم المجمع.
كما أجرت جينزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) دراسة للتحقق من الخصائص السيكمومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جلپسر للتفكير الناقد على هيئة قوامها (١٣٧) طالباً مسجلين في مقرر علم النفس التربوي. وقد أظهرت النتائج أن معامل ألفا كرونباخ = ٠,٧٦. ومعامل التجزئة النصفية = ٠,٤٤. كما كشفت نتائج الدراسة عن قدرة الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في ممارسة التفكير الناقد. في حين أن معامل الارتباط بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في علم النفس التربوي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١. ويرى الباحثون أن الاختبار يتمتع بصدق وثبات مقبول رغم صغر حجم عينة الدراسة.
وفي نفس السياق أجرت جينزلا وآخرون (Gadzella et al, 2006) دراسة أخرى للكشف عن الخصائص السيكمومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جلپسر للتفكير الناقد على هيئة أكبر من السابق قوامها (٥٨٦) طالباً مسجلين في مقررات علم النفس، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة. وقد أظهرت نتائج البحث أن معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٢)، كما كشفت الدراسة عن أن معاملات تجانس بنود تراوحت ما بين (٠,٧٤ - ٠,٩٢). في حين كانت معاملات ارتباط بين اختبار التفكير الناقد والتحصيل في المقررات الدراسية دالة وتراوحت ما بين (٠,٢٠ - ٠,٦٧). وقد أشار الباحثون إلى أن الاختبار يتسم

قياسه للتفكير الناقد فقد قامت عدد من المحاولات لبناء اختبارات لقياس التفكير الناقد على غرار هذا الاختبار ومن تلك الدراسات دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي هدفت بإعداد اختبار لقياس التفكير الناقد على غرار اختبار واطسون - جلپسر يحتوي (٦٦) فقرة تقيس الأبعاد الخمسة للتفكير الناقد، على هيئة قوامها (٢٨٨) طالباً بالمرحلة الثانوية، وقد كشفت معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية (٠,٣٠ - ٠,٦٤) كما بلغت درجة معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق (٠,٧٣).

وقد قام الباحث - في حدود إمكانياته - بالبحث عن دراسات عربية اهتمت بفحص الخصائص السيكمومترية لاختبار واطسون - جلپسر للتفكير الناقد للصورة القصيرة؛ بيد أننا لم نجد أي دراسة في هذا المجال. في المقابل يحظى هذا الاختبار باهتمام واسع من قبل الباحثين في الثقافة الغربية. ومن تلك الدراسات، دراسة لو وثورب (Loo & Thope, 1999) التي اهتمت بالكشف عن الخصائص السيكمومترية لاختبار واطسون - جلپسر للصورة القصيرة على هيئة قوامها (١٤٢) طالباً في كلية الإدارة و(١٢٣) طالباً في كلية التمريض في كندا، وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية والدرجات الكلية للاختبار ما بين (٠,٥٣ - ٠,٦٤)، وبلغت درجة معامل ثبات الاختبار الكلية (٠,٧١) بينما لم تكشف نتائج التحليل العنقودي عن صدق أبعاد الاختبار الخمسة وهي: الاستنتاج، وتمييز

- خصائص سيكومترية موثقة تؤكد صلاحية للاستخدام. كما أجرى عجاوي وآخرون (Ejiogu et al 2006) دراسة على الصورة القصيرة من اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد وعلقتها بقياس الأداء الوظيفي حسب تقديرات المشرفين. وخلصت نتائج الدراسة إلى كفاءة هذا الاختبار في ارتباطه إيجابياً بالأداء الوظيفي وهي القدرة على التحليل وحل المشكلات، والقدرة على إصدار الأحكام، واتخاذ القرار، والكفاءة في الأداء. مما يؤكد كفاءة الاختبار في التمييز بين متخصي الأداء الوظيفي ومنخفضي الأداء الوظيفي.
- وفي دراسة استغلست اختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة لقياس مدى إمكانية تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، بجامعة University of Kansas تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (٩٧) طالباً وطالبة درسوا مقرراً بعنوان مقدمة في علم النفس ثم تصميّمه وقسماً لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة وخلصت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة (Schroeder, 2006). وتكشف تلك النتيجة ضمناً كفاءة الاختبار في التمييز بين عينات الدراسة.
- تطبيق على الدراسات السابقة:**
- انصب اهتمام عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية على تقنين اختبار
- واطسون - جليسر الصورة الأصلية (هندام وعبدالحاميد، ١٩٧٣؛ عبدالسلام وسليمان، ١٩٨٢؛ حلفاوي، ١٩٩٧؛ الموسوي، ٢٠٠٩) كما قام البعض ببناء اختبار لقياس التفكير الناقد على شراز منظور واطسون - جليسر للتفكير الناقد (الشرقي، ٢٠٠٥). مما يعكس أهمية نموذج واطسون - جليسر في قياس التفكير الناقد.
- ثمة تمارض بين نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت على اختبار واطسون - جليسر الصورة القصير، فقد أشارت دراسة لو وثورب (Loo Thope, 1999) إلى أن نتائج التحليل العملي لم تدعم صدقته العملي في حين أشارت دراسات أخرى (Gadzella et al, 2005, Gadzella et al, 2006) إلى كفاءة الاختبار السيكومترية في قياسه للتفكير الناقد.
- لم يحظ اختبار واطسون - جليسر الصورة القصيرة بنفس القدر من الاهتمام للصورة الأصلية فلم نجد دراسة عنيت بترجمة وتقنين الاختبار في البيئة السعودية مما يحتم القيام بتلك الخطوة.
- إجراءات الدراسة**
- منهج الدراسة:**
- اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (التحليلي -المقارن).
- عينة الدراسة:**
- تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من

الشعب الدراسية وبشكل خاص في المواد التربوية التي تعتبر مواد إجبارية يدرسها كل طلاب الكلية. ويوضح الجدول (١) وصفاً لعينة الدراسة.

طلاب كلية المعلمين المسجلين في السنة الأولى في عدد من التخصصات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من عام ١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العشوائية البسيطة من عدد من

الجدول رقم (١). بيان يوصف عينة الدراسة.

نوع الدراسة	التخصص	العدد	النسبة
النظرية	الدراسات القرآنية	٥٥	١٣.٧٥٪
	الدراسات الإسلامية	٦٠	١٥.٠٠٪
	اللغة العربية	٢٥	٦.٢٥٪
	اللغة الإنجليزية	٦٠	١٥.٠٠٪
التطبيقية	الكيمياء	٣٣	٨.٢٥٪
	الإحصاء	١٨	٤.٥٠٪
	الفيزياء	٣٧	٩.٢٥٪
	العلوم	٧٠	١٧.٥٠٪
	الشعب الأخرى	٦٢	١٥.٥٠٪
المجموع		٤٠٠	١٠٠٪

أدوات الدراسة:

١- اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد

الصورة القصيرة:

صدر الاختبار عام ١٩٦٤ في صورتين متكافئتين هما الصورة ZMs والصورة YMs، يتكون كل منهما من مائة سؤال موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس التفكير الناقد. وقد استمرت جهود واطسون وجليسر في تعديل هذا الاختبار إلى أن أصدرنا الصورة المعدلة عام ١٩٨٠، حيث قام فيها الباحثان بتغيير بعض العبارات، وإعادة صياغة البعض الآخر، وحذف العبارات التي تتضمن إشارات

للتواحي الجنسية أو العرقية. وبدأت ظهرت صورتان

«A» و «B» كصورتين متكافئتين كل منهما تحتوي لمتقين سؤالاً بدلاً من مائة مفردة في صورتين السابقتين، وتستغرق ستين دقيقة للإجابة على الاختبار (Watson & Glaser, 2008). كذلك طورت لدينا لاختبار صورة بريطانية يطلق عليها C Form عام ١٩٩١ بالاعتماد على الصورة B للاختبار.

وفي عام ١٩٩٤ صدرت الصورة القصيرة Form S من هذا الاختبار بهدف تقليص الوقت المطلوب للإجابة على الاختبار. وقد تم بناء الصورة القصيرة بناءً على الصورة الأصلية للاختبار A. وتتكون من

(١٦) سيناريو (عبارة) تقاس من خلال ٤٠ فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات التفكير الناقد وتحتاج ٣٠ دقيقة للإجابة على الاختبار بالإضافة إلى (٥-١٠) دقائق كتمهيلات للاختبار (Watson & Glaser, 2008).

وبذلك يتكون الاختبار في صورته القصيرة من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية تقيس مكونات التفكير الناقد، وفيما يلي وصف موجز لطبيعة تلك الاختبارات الفرعية:

اختبار الاستنتاج: ويتكون هذا الاختبار من عبارتين يبدأ كل سؤال في هذا الاختبار بعبارة يرجى اعتبارها صحيحة. يقب كل عبارة أربعة استنتاجات أحد هذه الاستنتاجات صحيح تماماً، أي يترتب منطقياً على ما جاء في العبارة، وأحدها خطأ تماماً، أي يتناقض مع ما جاء في العبارة، أما الاستنتاجان الآخران فأحدهما محتمل أن يكون صحيحاً، والآخر يتضمن بيانات ناقصة تحول دون الحكم على صحته من خطئه.

اختبار فهم الافتراضات: يتكون من هذا الاختبار ثلاث عبارات يتبع كل عبارة عدة الافتراضات مقترحة: بعض هذه الافتراضات وارد، أي يتوافق بالضرورة مع الحقائق الواردة في العبارة. وبعض هذه الافتراضات غير وارد، أي لا يتوافق مع ما جاء في العبارة.

اختبار الاستبعاد: يتكون هذا الاختبار من أربع عبارات يتبع كل عبارة عدة نتائج مقترحة بعضها

صحيح، أي يترتب منطقياً على المقدمات، وبعضها خاطئ، أي لا يترتب بالضرورة عليهما، وإن كان صادقاً بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على تقرير ما إذا كانت استنتاجات معينة تترتب بالضرورة منطقياً على المعلومات الواردة في العبارات أو مقدمات معطاة في الاختبار.

اختبار الفهم: يتكون هذا الاختبار من عبارتين يتبع كل منهما عدة تفسيرات مقترحة بعضها واردة، أي أن العبارة نفسها تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وبعضها غير واردة، أي أن العبارة لا تترتب بالضرورة منطقياً عليها، وإن كانت صحيحة بوجه عام. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التقرير فيما إذا كانت الاستنتاجات المبينة على بيانات معطاة مبررة أو لا.

اختبار تقويم الحجج: يتكون هذا الاختبار من خمس مسائل تتبع كل مسألة عدة حجج، بعضها يمثل حججاً قوية وهامة تتصل مباشرة بالسؤال المطروح. وبعضها الآخر يمثل حججاً ضعيفة لا تتصل مباشرة بالسؤال المطروح، وإن كانت لها أهمية كبيرة. يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة (Watson & Glaser, 2008).

طريقة تصحيح الاختبار: يتم تصحيح الاختبار وفقاً لمعايير التصحيح الخاصة بالاختبارات الفرعية، وذلك بحصول الإجابة الصحيحة على درجة، بينما الإجابة الخاطئة تحصل على صفر، بذلك يكون مدى

على عينة قوامها ٣٧٢٧ راشداً يمثلون عينات من وظائف مختلفة تراوحت ما بين (٠,٨٩ - ٠,٩٥) مما يعكس أن اختبار واطسون - جليسر الصورة القصير يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

كما أشار الدليل إلى أن معاملات ارتباط الاختبار الصورة القصيرة مع عدد من اختبارات التحصيل للطلاب ودرجات تقويم الأداء الوظيفي، واختبارات الذكاء مثل ستانفورد للتحصيل اللغوي، واختبار كاليفورنيا للتحصيل القرائي، واختبار أوتيس - لينون للقدرة العقلية، واختبار وكسلر للراشدين كانت جيدة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بالتحصيل الدراسي ما بين (٠,٢٣ - ٠,٥٧)، في حين أن معاملات الارتباط مع الذكاء فقد تراوحت بين (٠,٣٧ - ٠,٧٠) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق.

ثالثاً: ثبات درجات الاختبار:

وفيما يتعلق بمعاملات ثبات الاختبار فقد استخرجت معامل ألفا كرونباخ فكانت (٠,٨٥) على عينة قوامها ١٦٠٨ راشد. بينما معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها ٥٧ موقفاً (٠,٨٩) بينما كانت معاملات ثبات الاختبار الفرعية على النحو التالي: الاستنتاج (٠,٧٠)، وتميز الافتراضات (٠,٨٣)، والاستنباط (٠,٥٥)، والتفسير (٠,٧٨)، وتقييم الحجج (٠,٦٧).

إجراءات ترجمة وإعداد الاختبار في المراسلة الحالية:

— المرحلة الأولى: قام الباحث بترجمة الاختبار

الدرجات ما بين صفر إلى ٤٠ درجة للاختبار الكلي (Watson & Glaser, 2008).

وقد أشار دليل اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أنه تم بناء النموذج القصير كنسخة مختصرة من النموذج A، وقد روعي في هذه النسخة العناصر التالية (Watson & Glaser, 2008):

— المحافظة على بنية الاختبار الأصلي واختباراته الفرعية الخمسة.

— والمحافظة على أسلوب عرض المواقف والقضايا المطروحة والأسئلة المبنية عليها، والمحافظة على ثبات الاختبار، ومستوى القراءة.

— ومراعاة حلالة الموضوعات والقضايا المطروحة أثناء عملية تحديد محتوى الاختبار، فهناك بعض السيناريوهات تتعامل مع موضوعات قديمة. حيث تم حذف مثل هذه السيناريوهات القديمة واستبدالها بموضوعات حديثة، مما يجعل محتوى النموذج القصير أكثر معاصرة مما سبق.

— كما تم اختصار زمن الإجابة على الاختبار ليكون ٣٠ دقيقة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً: صدق درجات الاختبار:

ويشير دليل اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة إلى أن معاملات ارتباط الاختبار بصورته القصيرة مع الاختبار الأصلي الصورة A و

أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في دراسات التفكير في عدد من الجامعات السعودية^(٥) لتسجيل ملاحظاتهم حول سلامة صياغة العبارات ومدى مناسبتها للثقافة المحلية. في ضوء ما اقترحه المحكمون من ملاحظات تم إدخال بعض التعديلات على الاختبار ثملت في إدخال تعديلات في الصياغة اللغوية لتعليمات الاختبار لتكون أكثر تحديداً عوضاً عن السابق لكونها تثير قلق الطلاب وتسم بالملل والتداخل فيما بينها.

تعالج المواقف

السؤال الأول: ما دلالات درجات صدق اختبار وامسون - جيلسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟ للتحقق من دلالات صدق اختبار وامسون - جيلسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وكذلك تم حساب الصدق التلازمي للاختبار. ويمكننا عرض تلك النتائج على النحو التالي:

- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من التجانس تم حسابه على هيئة

(٥) يتوجه الباحث في هذا المجال بالشكر الجزيل إلى الزملاء الأفاضل الأساتذة الدكتور: وهم د. عبدالرحمن كنانة (جامعة الملك سعود)، ود. هسي الراسي (جامعة الملك خالد)، ود. عبدالله الحزري (جامعة الجوف) على استجوابهم وملاحظاتهم القيمة.

مع مراعاة المحافظة على بناء الاختبار الأصلي، ثم قام الباحث بطلب من أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود^(٥) التأكد من أن الترجمة تعكس المعنى الفعلي للاختبار.

- المرحلة الثانية: إعادة صياغة بعض العبارات في الاختبار لكي تتناسب مع الثقافة السعودية وهي على النحو التالي:

أ) استبدال أسماء الأشخاص والمدن الواردة في الاختبار لتكون مناسبة مع نظيرها في الثقافة السعودية.

ب) تغيير صياغة عدد من العبارات التحيزية ثقافياً لعدم ملامتها مع ما يتسم به المجتمع السعودي، كما لا تتسجم مع اهتمامات الطالب الجامعي.

- المرحلة الثالثة: تجهيز الاختبار وذلك من خلال عرضه على عينة استطلاعية قوامها (٢٦) طالباً من طلاب كلية المعلمين. بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات، ومدى إمكانية فهم معناها دون تأويل، وأي ملاحظاتهم يرونها. وبناءً على هذا الإجراء أشارت عينة الدراسة إلى عدد من البنود غير مفهومة، وبالتالي تحتاج إلى مزيد من الوضوح والتحديد بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب ومع ثقافتنا المحلية.

- المرحلة الرابعة: بعد تعديل صياغة بعض البنود قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من

(٥) يشكر الباحث الدكتور عمر حقي عضو هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية على مراجعته اللغوية للاختبار.

الدراسة الكلية وذلك بحساب معامل الارتباط بين
البيانات والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية للاختيار،
وكذلك بحساب معامل الارتباط بين كل من الدرجة
الكلية للأبعاد الفرعية للاختيار، وكانت قيم معاملات
الارتباط على النحو التالي:

الجدول (٢). معامل الارتباط بين البيانات والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاختبار.

البيانات	معامل الارتباط	البيانات	معامل الارتباط	البيانات	معامل الارتباط	البيانات	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٣	١٦	٠,٦٤٥	٣٢	٠,٦٤٢	١	٠,٦٤٣
٢	٠,٤٢٤	١٧	٠,٧٥٤	٣٣	٠,٦٠٤	٢	٠,٤٢٤
٣	٠,٥٣٤	١٨	٠,٥٩٤	٣٤	٠,٦٩٥	٣	٠,٥٣٤
٤	٠,٤٤٧	١٩	٠,٦٢٩	٣٥	٠,٤٥٩	٤	٠,٤٤٧
٥	٠,٦٧٤	٢٠	٠,٦٠٧	٣٦	٠,٦٦٢	٥	٠,٦٧٤
٦	٠,٥٨٨	٢١	٠,٥٥٣	٣٧	٠,٥٦١	٦	٠,٥٨٨
٧	٠,٥٣٠	٢٢	٠,٥٤٠	٣٨	٠,٦٤٧	٧	٠,٥٣٠
٨	٠,٦٩١	٢٣	٠,٧٥٤	٣٩	٠,٦٩٦	٨	٠,٦٩١
		٢٤	٠,٦٩٥	٤٠	٠,٥٤٧		
٩	٠,٦٤٠	٢٥	٠,٦٥٩			٩	٠,٦٤٠
١٠	٠,٦٢٤	٢٦	٠,٦٦١			١٠	٠,٦٢٤
١١	٠,٥٤٣	٢٧	٠,٥٣٧			١١	٠,٥٤٣
١٢	٠,٦٦٥	٢٨	٠,٥٤٥			١٢	٠,٦٦٥
١٣	٠,٥٧٥	٢٩	٠,٦٤٥			١٣	٠,٥٧٥
١٤	٠,٦٤٦	٣٠	٠,٤٤١			١٤	٠,٦٤٦
١٥	٠,٦١٧	٣١	٠,٥١٤			١٥	٠,٦١٧

الجدول (٣). قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختيار ككل.

البيانات الفرعية	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية
الاستماع	٠,٢٠١
تجزئة الاختبارات	٠,٥٦٩
الاستماع	٠,٨٠١
الظهور	٠,٧٧١
تجزئة الاختبار	٠,٧٥٩

وحيث تضمن نتائج التجانس الداخلي بشكل

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات
ارتباط البيانات بالدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد
الاختبار ذاتة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ووفق
هذا نتج المفردات بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلي
لاختبار واطسون - جليسر للتضيق الناقد.
- قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية
للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختيار الكلي.

الجدول (٤). قيم معاملات ارتباط اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد باختبارات أخرى.

اختبار التفكير الناقد	اختبار التفكير الناقد	اختبار التفكير الناقد
إعداد عبد السلام سليمان	إعداد محمد العربي	إعداد عبد السلام سليمان
٠,٤٢	٠,٣٩	الاستنتاج
٠,٦٩	٠,٦١	تغير الافتراضات
٠,٦٣	٠,٥٦	الاستبطان
٠,٦٨	٠,٥٩	المفرد
٠,٥٧	٠,٦٦	فهم المصيح
٠,٨٢	٠,٧٨	فرجة الاختبار الكلية

* دالة عند مستوى ٥,٠ % ، دالة عند مستوى ٠,٠١ %

تكشف نتائج الجدول رقم (٤) أن معاملات ارتباط الدرجة الكلية لاختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد بكل من اختبارات التفكير الناقد الأخرى كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). في حين كانت معاملات ارتباط الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا اختبار الاستنتاج كان دالا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الأسئلة الخاصة باختبار الاستنتاج. إجمالاً تعكس هذه النتائج كفاءة الاختبار الحالي في قياسه للقدرة على التفكير الناقد شانه في ذلك شأن الاختبارات الأخرى للتفكير الناقد المستخدمة كمحكات خارجية للحكم.

السؤال الثاني: ما طبيعة البناء المعلمي للصورة القصيرة لاختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد؟
قام الباحث للإجابة على هذا السؤال باستخدام التحليل المعلمي بطريقة المكونات الأساسية Principal

عام نلاحظ أن معاملات الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار عالية عموماً، وتعني هذه النتيجة أن الأبعاد الفرعية للاختبار يجمع بينها عناصر مشتركة تجعلها أكثر تجانساً في قياسها للقدرة على التفكير الناقد. مما يعد مؤشراً على صدق الاختبار. على الرغم من أن التجانس يرتبط بالصدق، إلا أنه لا يعد دليلاً كلياً على الصدق فالاختبار الصادق لابد أن يكون متجانساً، في حين أن تجانس الاختبار لا يعني صدقه بالضرورة، فالتجانس صفة ضرورية للصدق ولكنه غير كاف لتحقيقه. لذا قام الباحث بإجراءات الصدق التلازمي.

– الصدق التلازمي:

استخدم الباحث اختبارين للتفكير الناقد كمحكات خارجية لاختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة، وهما:

– اختبار التفكير الناقد من إعداد (محمد الشرقي، ٢٠٠٥).

– اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام وسليمان، ١٩٨٢).

كونهما يتمتعان بمعايير صدق وثبات موثوقة على عينات سعودية مختلفة. وقد تم تطبيق هذين الاختبارين على عينة فرعية من هيئة الدراسة قوامها (١٤٠) طالباً لصعوبة تطبيقهما على كامل العينة الدراسة بفترة زمنية طويلة.

التشيع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها دالاً وفقاً لهذا المحك. كذلك التوقف عن استخراج العوامل التي يقل جملها الكامن عن واحد صحيح وفقاً لمحك كايزر. وتكشف نتائج الجدول رقم (٥) نتائج التحليل العاملي بعد التدوير.

الجدول رقم (٥). نتائج التحليل العاملي بعد التدوير للعوامل.

رقم العبارة	العوامل المستخرجة			
	١	٢	٣	٤
٢٢	٠,٩٨٥			
٢٣	٠,٨٨٠			
٢٤	٠,٧٥٠			
٢٥	٠,٩٨٥			
٢٦	٠,٩٧٠			
٢٧	٠,٩٣٠			
٢٨	٠,٩٨٥			
٢٩	٠,٩٨٥			
٤٠	٠,٧٥٠			
١٦		٠,٧٤١		
١٧		٠,٧٣٧		
١٨		٠,٧٣٢		
١٩		٠,٧٣٠		
٢٠		٠,٦٧٨		
٢١		٠,٦٠٤		
٢٢		٠,٦٣٦		
٢٣		٠,٦٠٤		
٢٤			٠,٩٦٥	
٢٥			٠,٩٦٥	
٢٦			٠,٨٨٨	
٢٧			٠,٩٨٨	
٢٨			٠,٩٠١	
٢٩			٠,٩٠٤	
٣٠			٠,٩٠٤	
٣١			٠,٩٠٤	

تابع الجدول رقم (٥).

العوامل المستخرجة					رقم العبارة
١	٢	٣	٤	٥	٦
	٠,٤٣٨				٨
	٠,٤٠٤				٩
	٠,٤٠٩				١٠
	٠,٤٩٨				١١
	٠,٤٩٨				١٢
	٠,٤٠١				١٣
	٠,٤٠٨				١٤
	٠,٤٧٣				١٥
٠,٤٣١					١٦
٠,٤٤٥					١٧
٠,٤٤٩					١٨
٠,٤٥٥					١٩
٠,٤٧٨					٢٠
٠,٤٩					٢١
٠,٤٥٤					٢٢
٠,٤٧٣					٢٣
٢,٤٦٠	٣,٩٣٠	٤,٣٠٦	٦,٥٩٤	٨,٣٦٥	المجموع الكلي
٢٦,١٥١	٢٩,٨٢٥	٢٩,٧٧٢	٢٦,٤٨٥	٢٧,٦٦٢	سبة التباين
			٢٦٣,٨٩٥		سبة التباين الكلي

العامل الثاني: استوعب (١٦,٤٨٥٪) من التباين
العامل للمصنوفة، وبلغ جدره الكامن (٦,٥٩٤)،
وتشبع على هذا العامل (٩) عبارات تقيس مهارة
الاستيعاب.

العامل الثالث: وقد تشبع على هذا العامل الذي
استوعب (١٠,٧٧٢٪) من التباين العامل للمصنوفة،
وبلغ جدره الكامن (٤,٣٠٦)، سيع عبارات تقيس
التفسير.

العامل الرابع: استوعب هذا العامل (٩,٨٢٥٪)

ويقعخص نتائج التحليل الماملي سنجد أن
عبارات الاختبار تشبع على خمسة عوامل فست
مجمعة معاً (٢٦٣,٨٩٥٪) من التباين الكلي. وعند
فحص طبيعة تلك العوامل سنجدنها تتدرج على النحو
التالي:

العامل الأول: ويعتبر أكثر هذه العوامل أهمية إذ
استوعب هذا العامل (٢٠,٦٦٢٪) من التباين الكلي،
وبلغ جدره الكامن (٨,٣٦٥)، وتشبع على هذا العامل
(٩) عبارات تقيس تفهم الجميع.

الجدول (٦). قيم معاملات الثبات واختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد.

الحد	طريقة إعادة التطبيق	طريقة ألفا كرونباخ
الاستيعاب	٠,٥١	٠,٦٥
ميز الاختلافات	٠,٦٤	٠,٧٦
الاستيعاب	٠,٦٧	٠,٨٦
التفسير	٠,٦٥	٠,٨١
تقويم الجمع	٠,٦٨	٠,٧٨
درجة الاستيعاب الكلية	٠,٧٨	٠,٨٠

يوضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات وأبعاد اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد وأبعاده القهرية بطريقتي إعادة التطبيق وألفا كرونباخ تراوحت مليون (٠,٥١ - ٠,٦٨)، وهي جميعاً تشير إلى أن الاختبار يتمتع بمتاح ثبات مقبولة وفقاً لما أوردته دليل اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد من أن قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٧٠ - ٠,٧٩) تعتبر قيم ثبات مقبولة في مجال الاختبارات النفسية (Watson & Gleser, 2008). وفيما يحصل بالاستنتاج سنجد أن معاملات ثبات كانت منخفضة نسبياً عن بقية معاملات الثبات وقد يعزى ذلك إلى صعوبة الأسئلة التي تقاس تلك المهارة (انتظر: الشرقي، ٢٠٠٥).

وفي إطار سعينا إلى الحصول على دلائل قياسية أكثر للاختبار بقية التأكد من دلالات صدقه وثباته، قام الباحث بإجراء بعض المقارنات في ضوء التخصص الدراسي (العلمي - النظري) وفي ضوء التخصص الدراسي وفقاً للمعدل التراكمي، وكانت النتائج كما يلي:

من التباين المعاملي للمصنوفة وبلغ جدره الكامن (٣,٩٣٠)، وتشيع على هذا المعامل (٨) عبارات تقيس عييز الافتراضات.

المعامل احكامي: استوجب هذا المعامل (١٥١,٦٪) من التباين المعاملي للمصنوفة أي أنه أقل المعامل أهمية معرفياً، وبلغ جدره الكامن (٢,٤٦٠)، وتشيع على هذا المعامل (٧) عبارات تقيس مهارة الاستنتاج.

بصفة عامة تتسق المعامل الناتجة عن التحليل المعاملي مع الإطار النظري للدراسة والنتائج الرئيسية السابقة في أنبيات البحث القائمة على البناء النظري الذي افترضه واطسون وجليسر للتفكير الناقد باعتباره يقاس من خلال خمسة عوامل أساسية، وتدل نتائج هذا الإجراء على الصلح المعاملي للاختبار في صورته الحالية.

السؤال الثالث: ما دلالات درجات ثبات الاختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد القصورة القصورة لدى عينة من الطلاب المعلمين؟

للووف على دلالات ثبات اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد - الصورة القصورة - لدى عينة الدراسة قام الباحث باستخراج معاملات الثبات بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٤٥) طالباً، بفاحل زمني بلغ ١٦ يوماً، كما حُبت معاملات ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ على كامل أفراد عينة الدراسة.

السؤال الرابع: هل يجمع اختبار واطسون - والتخصصات النظرية وكذلك بين أداء الطلاب جيليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة بالصدق المطوفين دراسياً وغير المطوفين دراسياً؟
التمييزي بين أداء طلاب التخصصات العلمية

الجدول (٧). التفرقة بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة.

العدد	طلاب التخصصات العلمية (ن = ١٩٩)		طلاب التخصصات النظرية (ن = ٢٠٠)		قيمة ت
	ف	ع	ف	ع	
الاستنتاج	٥,٠١	٠,٠١	١,٩٠	٠,٢٩	٥٠٤,٥٥
غير الاستنتاجات	١,١٣	٠,٣٥	٥,٩٩	٠,٩٩	٥٠٤,٤٢
الاستنباط	٦,١٩	٠,٣٩	٥,٩٦	٠,٣٣	٥٠٦,١٦
التفسير	٦,١٣	٠,٩٨	٤,٩٣	٠,٢٤	٥٠١,٣١
طرق الحلج	٦,١٨	٠,٨٥	٥,٩٦	١,١٩	٥٠٥,٥٥
درجة الإحصاء الكلية	٢٩,٢٣	١,٦٠	٢٧,٤٩	١,٥٩	٥٠١,٤٠٣

*** دالة عند مستوى ٠,٠١

مهارات التذكر. وتلغى تلك النتيجة مع دراسة كل من (الخموري والوهـ، ١٩٩٨؛ حلفاوي، ١٩٩٧) التي أظهرت وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية لصالح طلاب التخصصات العلمية في القدرة على ممارسة التفكير الناقد. كما أنها تتسق نسبياً مع ما أشارت إليه دراسة الشرقي (٢٠٠٥) التي أجريت على الصف الأول الثانوي من أن هنالك علاقة بين التفكير الناقد والرغبة بالالتحاق بالأقسام العلمية لدى الطلاب.

وفيما يتعلق بالكشف عن الصدق التمييزي بين أداء الطلاب للمطوفين دراسياً وغير للمطوفين دراسياً على اختبار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لدى هيئة من الطلاب للمعلمين قام الباحث في إطار الإجابة على هذا السؤال بالاعتماد على المعدل التراكمي ^(٥) GPA

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح طلاب التخصصات العلمية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة محتوى المواد الدراسية في التخصصات العلمية لما تتطلبه عليه من أسئلة ومهام تتطلب ممارسة مهارات عقلية عليا من قبيل التحليل، التفسير، والاستنتاج، التعامل، وتحديد الأدلة المقترحة مما يجعلها محفزة للتفكير الناقد. كما أن طلاب التخصصات العلمية قد يمارسون بعض المهارات التقنية أكثر من طلاب التخصصات النظرية بحكم طبيعة المقررات الدراسية والأساليب التعليمية التي تقدم لهم والتي تتميز باتجاهها نحو استخدام التجارب العملية، والتفكير في الحلول المختلفة أكثر من أقرانهم في التخصصات النظرية التي تقوم في أغلب الأحيان على استخدام

معتبراً الطلاب الحاصلين على معدل تراكمي قواسم الحاصلون على معدل تراكمي (٧.٥٠) وأقل متأخرين دراسياً (٣.٧٥) وأكثر متفولين دراسياً، في حين يعتبر الطلاب دراسياً في هذه الدراسة.

الجدول (٨). الفروق بين أداء الطلاب المتفولين دراسياً وغير المتفولين دراسياً على اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة

المتفولين دراسياً (٩٧)	ع	٤	ع	٤	المتفولين دراسياً (١١٤)	قيمة ت
٥,١٠	٠,٢٥	٥,٨٣	٠,٣٧	٥,٢٨	٥,٢٨	٥,٢٨
٦,٢٩	٠,٤٩	٥,٩٨	٠,١٩	٦,٢٩	٦,٢٩	٦,٢٩
٦,٤١	٠,٢٩	٥,٨٥	٠,٢٢	٦,٤١	٦,٤١	٦,٤١
٥,٩١	٠,١٦	٥,٠٧	٠,١١	٥,٩١	٥,٩١	٥,٩١
٦,٣٨	٠,٥٠	٥,٤٧	١,٠٤	٦,٣٨	٦,٣٨	٦,٣٨
٢٩,١٥	٢,٠٩	٢٧,٠٥	٢,٠٢	٢٩,١٥	٢٩,١٥	٢٩,١٥

*** دالة عند مستوى ٠,٠١

دراسياً والمتأخرين دراسياً مما يعد مؤشراً على صدق هذا الاختبار.

مناقشة نتائج الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة بحث الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة على عينة من الطلاب/ المعلمين، وذلك من خلال الكشف على دلالات صدق اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة من خلال صدق المحكمين، وصدق تجانس الاختبار، وصدق تلازم الاختبار الحالي مع محكات أخرى (اختبارات التفكير الناقد)، كذلك الصدق العاملي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الاختبار يتمتع بالصدق، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (William, 2003; Gadzella et al., 2005).

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) بين أداء الطلاب المتفولين دراسياً وغير المتفولين دراسياً على اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح الطلاب المتفولين دراسياً، وتتفق هذه النتيجة مع التصور القائل بأن التفكير الناقد يرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل دال إحصائياً كما أشارت دراسة ويليامز إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر علم النفس التربوي بلغ (٠,٤٢) في الاختبار الأول، بينما بلغ معدل الارتباط في الاختبار الثاني (٠,٥٧) (William, 2003).

ويمكننا استخلاص من تلك النتائج مدى كفاءة اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة في التمييز بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية، وكذلك في التمييز بين أداء الطلاب المتفولين

التفروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والنظرية على اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة كشفت الدراسة عن وجود فروق بين أداء طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية على اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد لصالح طلاب التخصصات العلمية. وكذلك وجود التفروق بين أداء الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً على اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الصورة القصيرة لصالح المتفوقين دراسياً. وبصفة عامة خلصت الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. مما يؤكد صلاحية الاختبار لتطبيقه في مجتمع الدراسة.

توصيات الدراسة:

- وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة نجد أن اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد^(٥) يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، لذا توصي الدراسة الرائدة باستخدام الاختبار لقياس التفكير الناقد سواء كان في إطار البحث العلمي أو في إطار الممارسة العملية كالاختبار الوظيفي للكشف عن مستوى التفكير الناقد.
- كذلك يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المماثلة على عينات مختلفة في المجتمع السعودي من قبيل الطالبات، والموظفين، والقياديين في

وهذه جانب هام قوامه أن مهارات التفكير الناقد لا تعمل مستقلة عن بعضها البعض؛ لذا فإن بعض نتائج التحليل المعاملي كدراسة (Loo & Thorpe, 1990) لم تكشف عن مكونات عاملية مستقلة للتفكير الناقد، وقد يسعى ذلك إلى أن مهارات التفكير الناقد هي مهارات تفاعلية مع بعضها البعض فلا يستطيع الفرد القيام بمهارة معرفية كالاستنتاج بمزول عن استخدام المهارات الأخرى كتقويم الحجج في حل مشكلة ما. لذا يجب أخذ هذه النتيجة في الحسبان في الدراسات المعاملية اللاحقة للتفكير الناقد. وقد كشفت نتائج التحليلات المعاملية لعدد من نماذج من اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد الثلاثة (A, B, S) عن وجود ثلاثة عوامل هي:

- عامل تمييز الافتراضات Recognize Assumptions
 - عامل تقويم الحجج Evaluate Arguments
 - عامل استخلاص الاستنتاجات Draw Conclusions
- تسببت على ثلاث مهارات هي: الاستنتاج، والتفسير، والاستنباط (Watson & Glaser, 2009).

كما أوضحت نتائج الدراسة أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. وقد تم التحقق من ذلك من خلال حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا كرونباخ وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (Williams, 2003; Gadzella et al., 2005; Gadzella et - al.) وفي إطار الوقوف على

(٥) يمكن التواصل مع الباحث للحصول على نسخة من الاختبار على العنوان التالي ص.ب ١٠٤٦٧١ الرياض

١١٦٣٦ أو Kraggen@ksu.edu.sa

المتجمع للتحقق من دلالات صدق وثبات الاختبار.

- يوصي الباحث بإجراء التحليل العددي التركيبي للتأكد من مكونات التفكير الناقد.

- إجراء دراسة على هذا الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة الخبيثة للمفردة Response Item Theory كأحد الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي.

- يوصي الباحث بإجراء دراسة لتقنين اختبار الاستعدادات للتفكير الناقد التي تقيس بعض توجهات التفكير الناقد من قبيل احترام رأي الآخرين والتواضع الفكري على اعتبار أن اختبار واطسون - جيليسر الحالي يقيس فقط الجوانب المعرفية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدر، خالد عبد المحسن. *التفكير الناقد*. في عيد الحليم محمد الميبد (محرر). *التفكير العلمي*. منشورات جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.
بول، وعشارفة. *تعليم التفكير الناقد*. في فيصل يونس (مترجم). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م.

حلفاوي، مصطفى. *استحقاق معايير الأداء لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية على مقياس التفكير الناقد في الجامعات الحكومية الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة

الأردنية، عمان، ١٩٩٧م.

الحموري، هدد والوهر، محمود. *تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى المعرفي والجنس وفروع الدراسة*. دراسات (المعلوم التربوية). المجلد ٢٥، العدد (١). (١٩٩٨م)، ص ١١٢ - ١٢٦.

الشرفي، محمد. *التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات*. مجلة العلوم التربوية النفسية. المجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٠ - ١٦٦.

الطويوي، عبد الرحمن. *القياس النفسي والتربوي: نظريته، أسسه، تطبيقاته*. الرياض: دار الرشد، ١٩٩٧م.

عبد السلام، فاروق وسليمان، ممدوح. *كتيب اختبار التفكير الناقد*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.
العيسى، خالد. *أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٧م.

الموسوي، فهدان. *الخصائص السيكمترية للصيغة البحرينية لاختبار واطسون - جيليسر للتفكير الناقد*. المجلة التربوية. العدد (٩٣)، (٢٠٠٩م)، ص ٥٥ - ١٠٢.

- (2009). Retrieved [date] from: <http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-04092009-215120/unrestricted/ljferoed.pdf>
- Gadzella, B.M. Stacks, J., Stephens, R.C., & Masten, W.G. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, Form S for education majors. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 9 – 1. (2005).
- Gadzella, B; Hogan, L; Masten, W; Stacks, J; Stephens, R & Zascavage, V. Reliability and Validity of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal – Forms for Different Academic Groups. 33(2), (2006), 141 – 143
- Halpern, D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), (1998). 449 – 455.
- Lee, S. & Thorpe, K. A Psychometric Investigation of Scores on the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal New Form S. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (6): (1999), 995 – 1003.
- Pual, R. & Elders, L. Critical & Creativity thinking. The Foundation for Critical Thinking. (2008). From: www.criticalthinking.org.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. Undergraduate agricultural student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), (2000), 2 – 12.
- Schafersman, S. An Introduction to Critical Thinking. Retrieved [date] (1991). from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Schroeder, M. B. Improving college students' ability to think critically Master degree. Unpublished thesis, The University of Kansas, (2006).
- Watson, G & Glaser, E. Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc, (2008).
- Watson, G & Glaser, E. Watson – Glaser TM
- هنادم، يحيى؛ وعبد الحميد، جمال. *كراسة تطبيقات اختبار التفكير الناقد*. القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٧٣م.
- لانيا: المراجع الأجنبية:
- Bellin, S., R. Case, J.R. Coombs, & L.B. Daniels. Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 31, 3 (1999): 269–283
- Browne, M.N. & Freeman, K. Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*. 5 (3), (2000) 301 – 309.
- Ejlogu, K., Yang, Z, Trent, J & Rose, M. Understanding the Relationship between critical thinking and job performance. Poster session presented at the 21st annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX, May 5 – 7, (2006).
- Ennis, R. *Critical thinking: What is it?* Proceedings of the Forty – Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado, (1992). from http://www.ed.uiuc.edu/PES/92_docs/Ennis.HTM
- Facione, P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA, The California Academic Press:19 (1990).
- Facione, P. Critical Thinking: What It Is and Why It Count Retrieved [date] (2009). from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf
- Fero, L. J. Comparison of Simulation – Based Performance with Metrics of Critical Thinking Skills in Nursing Students: A Pilot Study Doctor of Philosophy. School of Nursing. University of Pittsburgh

II Critical Thinking Appraisal Technical Manual and User's Guide. Pearson Education, Inc, (2009).

Williams, R. Critical thinking as a Predictor and Outcome Measure in a Large Undergraduate Educational Psychology Course. ERIC NO: ED478075, (2003).

Psychometric Properties of the Watson – Glasser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF)

Study among a Sample of Students Teachers at Saudi Context

Khalid Alotaibi

*Assistant Professor, Teachers College, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box. 4341 Postal Code 11491
E-mail: krovages@ksu.edu.sa
(Received 2/3/1432H, accepted for publication 20/9/1432H.)*

Key Words: Critical thinking, Watson, Glasser, psychometric, student / teachers.

Abstract: The purpose of this study is to examine the psychometric properties of the Watson – Glasser Critical thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) as tools that measures critical thinking containing (40) items, and measuring five skills: Inference, Recognition of Assumptions, Deduction, Interpretation and Evolution of Argument with 16 (16) different scenarios. The test was administered to random a sample of 400 students from Teachers College – King Saud University. The results revealed that the (WGCTA – SF) is a valid and reliable test. Factor analysis revealed five factors identifying the same factor of the original instrument. The values of correlation coefficients ranged between dimensions and total score for the test between (.801 – .901) which shows the validity of constructivist, also, the results found significant relation between this test and other critical thinking test which shows the validity of criterion related and with reliability in a re – test was (.78) and alpha was (0.80). The results of the study found differences between students of theoretical and scientific department on (WGCTA – SF) for the favor of the students of scientific department. The study also found differences between students of high academic level and low academic level on (WGCTA – SF) for the favor of the students of high academic level. In general, the results show that (WGCTA – SF) has good psychometric properties for use in research and educational of university students.

أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب الآلي

رياض عبد الرحمن الحسن

أستاذ مساعد، قسم الشائع وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

E mail: alhassan@ksu.edu.sa

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٩٢٧٨٢ للرمز ١١٦٦٢٣

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٥/٢٥هـ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الحاسب، التعليم بمساعدة الحاسب، التعليم المالي.

ملخص البحث: أظهرت مراجعة للأدبيات أن هناك شحاً في الدراسات التجريبية التي تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI) في تحسين أداء الـ طلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية، كما قامت هذه الدراسة بمقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناءً على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب، والتعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

وقد أعدت هذه الدراسة للتهجية شبه التجريبية. حيث تم اختيار خمس شعب عشوائياً من مقرر استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة. فخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس المجموعة التجريبية باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب ١١٩ طالباً. وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختيار خمس شعب عشوائياً ل يتم تدريس فيها بمساعدة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً. وعليه يصبح إجمالي عدد الأفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي تعلمت مهارات تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت تطبيقات الحاسب الآلي باستخدام أسلوب التعلم التقليدي، وقد كانت تلك الفروقات بين المجموعات دالة إحصائياً. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استفادوا من تلك البرامج التعليمية في تعلم مهارات تطبيقات الحاسب. وقد اختتمت الدراسة بمدة توصيات حول الاستخدام الأمثل لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس مهارات الحاسب.

مقدمة

أجريت العديد من الدراسات تقارنت أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAT) وأساليب التعليم التقليدية على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية وخاصة مراحل التعليم العام. وبالرغم من ذلك، فقد أظهرت تلك الدراسات نتائج متباينة. فقد أظهرت بعض الدراسات (Rutherford & Lloyd, 2001; Tasi et al., 2004) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كانت أكثر فاعلية من أساليب التدريس التقليدية في تحسين أداء الطلاب، بينما أظهرت دراسات أخرى (Adams & Kandt, 1991) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وأساليب التدريس التقليدية تتساويان في الفاعلية. وبشكل مغاير، أظهرت بعض الدراسات (May, 1995; Watkins, 1996) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أقل فاعلية في تحسين أداء الطلاب من طرق التدريس التقليدية.

وعرض دمج وجمع نتائج الدراسات التي أجريت عبر ثلاثة عقود من البحث في مجال التعليم بمساعدة الحاسب، قام بعض الباحثين (Bayraktar, 2001; Oostdam & Otter, 2002; Christmann & Badgett, 2003; Hsu, 2003) بإجراء تحليل بصدي (Meta-Analysis) للمعشرات من الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب. وقد خلصت تلك الدراسات بيانات قيمة مكنت الدارسين من التصرف على أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في

العديد من المواد والمستويات الدراسية.

وعلى الرغم من أن الدراسات في مجال التعليم بمساعدة الحاسب أظهرت نتائج متناقضة، إلا أن بايراكترا (Bayraktar, 2001) وفانت (Fante, 1995) قد اتفقا على أن أكثر أساليب تطبيق برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فاعلية هي عندما تكون لتلك البرمجيات ممزجة لطرق التدريس التي يتبعها المعلم. وهذه الأساليب تقوم على أساس أن يقوم المعلم بدوره في تدريس الطلاب، ويميز تدريسه باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد أظهرت الدراسات أن أساليب التدريس التي تعتمد على برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فقط، وتغفل دور المعلم تؤدي إلى انخفاض أداء الطلاب (Hsu, 2003; Bayraktar, 2001; Yaakub & Finch, 2001). كما أظهرت الدراسات أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب والتي تتبع نمطي التعليم الخصوصي (Tutorials) والمحاكاة (Simulations) أكثر فاعلية من تلك البرمجيات التي تتبع أسلوب التدريب والتمرين (Drill and Practice) (Khalil & Shasheanu, 1994; Bayraktar, 2001).

أهمية الدراسة

إن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب من الأمور المهمة للمؤسسات التعليمية، لأن إتقان مهارات الحاسب يعتبر أمراً أساسياً لإعداد جيل من الطلاب قادرين على النجاح في مجتمع يعتمد على

مشكلة الدراسة

اتضح من مراجعة الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات تؤكد قدرة برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تقليل عبء المدرسين. كما أنه لا تتوفر دراسات تجريبية تقيم فاعلية تلك البرمجيات في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب على المستوى الجامعي. فهناك حاجة إلى إجراء ونشر دراسات تجريبية تقيم فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في مجال تحسين اكتساب الطلاب لمهارات الحاسب. وتوفر هذه الدراسة نقطة بداية لمزيد الأبحاث في مجال فاعلية برامج التعليم بمساعدة الحاسب المستخدمة لتدريس طلاب المرحلة الجامعية تطبيقات الحاسب الآلي.

أهداف الدراسة

نظراً لنتائج الدراسات المتأينة حول فاعلية استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب (CAI)، وعدم توفر دراسات تجريبية في فاعلية تلك البرمجيات في تعليم مهارات تطبيقات الحاسب، فإن هناك حاجة إلى التساؤل فيما إذا كانت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب فعالة مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية في تحسين أداء الطلاب في المستوى الجامعي في المملكة العربية السعودية. لذلك فإن هذه الدراسة هدفت إلى:

١. قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تحسين أداء الطلاب في مجال تطبيقات

التقنية بشكل مكثف. لذلك عكفت الكثير من مؤسسات التعليم العالي على تطوير مقررات تعد الطلاب لاستخدام الحاسب الآلي بشكل فعال، وتلبي احتياجات سوق العمل. كما تسعى بعض الجامعات إلى جعل مقررات الحاسب الآلي أحد متطلبات التخرج الإلزامية. وقد ركزت تلك المقررات على ستة مجالات رئيسية في مهارات الحاسب، وهي: مفاهيم الحاسب واستخدام نظام التشغيل، واستخدام الانترنت والبريد الإلكتروني، وتحرير النصوص، وتطبيقات الجداول الإلكترونية، وتطبيقات قواعد البيانات، وتطبيقات الوسائط المتعددة والعروض الإلكترونية.

ونظراً للإقبال المتوقع على تلك المقررات، ونقص أعضاء هيئة التدريس المختصين في تطبيقات الحاسب المختلفة، تسعى بعض الجامعات إلى استخدام أساليب تدريس جديدة لتعليم الطلاب مهارات الحاسب. فمن الجامعات من سعت إلى تخفيف بعض العبء عن أعضاء هيئة التدريس وذلك باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لتعلم الطلاب منها مهارات الحاسب الأساسية. كما تسمح تلك البرمجيات للطلاب بتعلم مهارات الحاسب دون الاعتماد الكلي على المدرس في غرفة الصف. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تلك البرمجيات قادرة على عرض الدرس الواحد بأكبر من أسلوب، وهو الشيء الذي قد يصعب على المعلم الذي يستخدم طرق التدريس التقليدية.

الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

٣. هل يختلف أداء الطلاب التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج.

٤. ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات لهم في تعلم تطبيقات: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

حدود الدراسة:

١. انحصرت هذه الدراسة على قياس فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطبيقات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات فقط. ولم يتم قياس أداء الطلاب في تطبيقات أخرى.

٢. انحصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب الذكور فقط في تطبيقات الحاسب الآلي.

٣. انحصرت هذه الدراسة على قياس أداء الطلاب المسجلين في مقرر استخدامات الحاسب في التعليم والذي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك سعود لجميع طلابها.

الحاسب مقارنة بطرق تدريس الحاسب الآلي التقليدية. ولهذا الغرض سيتم إجراء اختبارات عملية للطلاب للتعرف على مستوى أدائهم في تطبيقات الحاسب.

٢. مقارنة أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب بناء على خبرات الطلاب السابقة في مجال برمجيات الحاسب.

٣. مقارنة أداء الطلاب التقليديين في مجال تطبيقات الحاسب بأدائهم غير التقليديين (أي الذين تزيد أعمارهم عن ٢٥ عاماً ويمملون حالياً في مجال التدريس ويرون في الحصول على مؤهل الدبلوم التربوي)

٤. التعرف على آراء الطلاب حول فاعلية برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تطوير مهارات تطبيقات الحاسب.

أسئلة الدراسة

صحت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

٢. ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات

مصطلحات الدراسة

التعليم بمساعدة الحاسب الآلي (Computer Assisted Instruction)

ويعقد به في هذه الدراسة استخدام برمجيات الحاسب الآلي التعليمية لتعليم الطلاب باستخدامها مهارات تطبيقات الحاسب تبعاً لسرعتهم في التعلم.

أساليب تدريس الحاسب التقليدية: وهي استراتيجيات تعليمية يقوم بها المعلم بفرض تعليم مهارات الحاسب، وتتضمن إلقاء محاضرة عن أحد مفاهيم تطبيقات الحاسب، ثم توضيح ذلك المفهوم عملياً أمام الطلاب، ثم قيام الطلاب بتطبيق ذلك المفهوم مستخدمين الحاسب الآلي.

الطلاب غير التقليديين: وهم الطلاب الذين تزيد أعمارهم عن أعمار طلاب الجامعة التقليديين، وتتراوح بين ٢٥ عاماً وأكثر، ويكونون في الغالب معلمين في المدارس. ويهدفون من الالتحاق بالجامعة إلى الحصول على مؤهل تربوي في مجال التدريس.

الطلاب التقليديون: هم الطلاب الذين التحقوا بالجامعة مباشرة بعد إكمالهم للمرحلة الثانوية، وتقل أعمارهم عن ٢٥ سنة.

الإطار النظري: برمجيات الحاسب التعليمية

لأشك أن مجالات استخدام وتوظيف التقنية في التعليم متنوعة وواسعة بشكل كبير، ومن أوائل التقسيمات التي ظهرت لأدوار الحاسب في التعليم تقسيماً تاييلور (Taylor, 1980) حيث ذكر أن الحاسب

يساً أن يأخذ دور المعلم (Tutor) أو أن يُستخدم كأداة (Tool) أو أن يلعب دور المتعلم (Tutee). فيما ركزت التقسيمات الحديثة على أنواع برامج الحاسب التعليمية المختلفة (Sharp, 2002; Forcier & Descy, 2002) والتي تقع تحت مظلة استخدام الحاسب كمعلم عند تاييلور. وفيما يلي استعراض وصفي لتقسيم تاييلور لأدوار الحاسب في التعليم.

أولاً: الحاسب كمعلم (Computer as a Tutor).

في دور الحاسب كمعلم، تقوم برامج الحاسب التعليمية بجزء من دور المعلم في تقديم المادة العلمية للمتعلمين وتقومهم. وقد قسم المختصون برامج الحاسب التعليمية إلى خمسة أصناف هي: برامج الدروس الخصوصية (التعليم الخصوصي)، وبرامج التنقيب والتمرين، وبرامج تتبع أسلوب حل المشكلات، وبرامج المحاكاة، وبرامج الألعاب التعليمية (Bitter & Pierson, 2002). وبالرغم من هذه التصنيفات، فإن وظائف هذه الأنواع من البرامج التعليمية قد تتداخل إلى حد معين، ويمكن أن يوجد برنامج تعليمي يحوي أكثر من وظيفة، كأن يحوي البرنامج لية تعليمية بالإضافة إلى الدرس الخصوصي (Bitter & Pierson, 2002). ويمكن استخدام جميع هذه الأنواع في تدريس المهارات والمعارف للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم الدراسية. وفيما يلي استعراض ووصف لخصائص هذه الأنواع الخمسة من برامج الحاسب التعليمية:

استجابات المتعلم يتم توجيهه إلى درس محدد.

ب. برامج التدريب والتمرين (Drill & Practice)
تقدم هذه البرامج للطلاب مسائل وتمارين مكثفة على دروس سبق وأن تعلمها وعليه أن يقوم بتقنين حلول لتلك المسائل أو القيام بالتمارين ثم يقدم له البرنامج تغذية راجعة فورية. كل ذلك يفرض ترسيخ المعلومات في ذهن الطالب (كأسماء عواصم الدول، أو صيغ المركبات الكيميائية)، أو أن يتقن الطالب مهارة معينة (كمهارة القسمة أو إعراب الجمل). وتختلف برامج التدريب والتمرين في مستوى تعقيدها، فبعضها بسيط التصميم ويقوم بطرح أسئلة متسلسلة على الطالب ويقدم له تغذية راجعة بعد الإجابة عن كل سؤال، والبعض الآخر معقد في تصميمه ويتكيف مع مستوى الطالب. فبرامج التدريب والتمرين الأكثر تقدماً تقدم للطلاب اختباراتاً قليلاً بناءً عليه يتم تحديد مستوى التدريبات التي ستقدم له، وبعضها يقوم بتغيير مستوى الأسئلة حسب استجابات الطالب. فإن أجاب الطالب عن أسئلة متتالية بشكل صحيح فيتم رفع مستوى الأسئلة ليشكل ذلك تحدياً للطلاب (Taylor, 1980).

ج. برامج حل المشكلات (Problem Solving)
تتطلب هذه البرامج من المتعلمين تطبيق استراتيجيات تفكير هائلة واستخدام المعارف من مواد دراسية مختلفة لأجل حل مشكلة. فعلى الطالب

أ. برامج التعليم الخصوصي (Tutorial)

يستخدم هذا النوع من البرامج الشروحات المكتوبة، والأسئلة، والمسائل، والتشيل الرسومي للمعلومات من أجل تقديم المفاهيم الجنيحة للمتعلمين دون الحاجة إلى وجود معلم، وعادة ما تحوي تلك البرامج اختبارات قبلية لتحديد مستوى المتعلم قبل شروعه في استخدام البرنامج لأجل توجيهه لنقطة البداية المناسبة. وبعد انتهاء المتعلم من استخدام البرنامج يتم اختياره للتعرف على مدى تحصيله للمادة العلمية المقدمة في البرنامج، واقتراح الأنشطة الإضافية المناسبة لمستوى المتعلم.

وتقدم برامج الدروس الخصوصية بسيطة التصميم المادة العلمية بشكل خطي شبيه بالطريقة التي يتعلم بها الطالب من خلال الكتاب. فالدروس الخطية تقدم سلسلة متتابعة من الشاشات لكل المتعلمين بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، لذلك فإن هذا النوع من الدروس الخصوصية لا يستغل قدرات الحاسب المتقدمة في مجال تعدد الوسائط وإمكانية إعطاء المتعلم فرصة لتحكم بسير الدرس. أما الدروس الخصوصية المتفرقة فلا تتطلب من جميع المتعلمين أن يسلكوا مساراً واحداً في عرض المادة العلمية، بل تسمح للطلاب بالبنية من أي موضع يختاره، أو أن تكون بداية التعلم مبنية على نتائج اختبار قبلي يقدمه البرنامج للمتعلم أو أسئلة وتمارين مضمنة في البرنامج، وبناءً على

من الخطوات لأداء مهمة محددة، أو التمثيل في موقف معين. فيمكن إبطاء أو تسريع عرض الخطوات الفعلية لتجربة معينة لمشاهدة ما سيستج عنه تغيير بعض المتغيرات. فيمكن هذا النوع من البرامج الطلاب من الإحساس بالمشاكل التي يمكن أن تواجههم في العالم الواقعي (Taylor, 1980).

هـ. الألعاب التعليمية (Instructional Games)

يشبه هذا النوع من البرامج برامج التدريب والتدريب، لكنها تقدم جرعة إضافية من المحفزات كوضع قواعد يجب على المتعلم الالتزام بها، أو جعل التمارين تظهر ضمن بيئة حاسوبية مسلية، أو أن تكون التمارين على هيئة مسابقة بين متعلم وآخر، أو بين المتعلم والحاسب. فهذه الإضافات الترفيهية لبرامج التدريب والتدريب تجعل الطلاب وخاصة صفار السن أكثر استعداداً للقيام بالتدريب على المهارات التي قد تستغرق فترة طويلة من الزمن. وتأخذ بعض الألعاب التعليمية صورة عدد من الألعاب التقليدية كالمنافسات وألعاب ترتيب الكلمات وألعاب الأحاجي أو الألعاب التي تتطلب تحريك بعض القطع على لوح.

ثانياً: الحاسب كأداة (Computer as a Tool).

يمكن استخدام برامج الحاسب التطبيقية بأنواعها المختلفة (محرر النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، برامج إعداد الوسائط المتعددة) لأجل إعداد المواد

أن يحل المشكلة التي تعرض له عبر البرنامج التعليمي، واختيار فرضيات لحلول تلك المشكلة، والتعلم من الأخطاء التي يرتكبها، وتطوير مهاراته حتى يصل لمرحلة إتقان مهارات حل المشكلات. وتتفاوت هذه البرامج في نوعية المشكلات التي تطرحها للطلاب، فبعضها يعرض مشاكل عامة تتطلب من الطالب استخدام قدراته على التفكير الناقد، وبعضها يعرض مشاكل خاصة بمادة علمية معينة. ومهما كان نوع المشكلة التي يعرضها البرنامج، فإن هذا النوع من البرامج يتيح للمتعلم حرية أكثر من برامج التدريب والتدريب التقليدية والتي تتطلب إدخال إجابة مباشرة للحاسب دون الحاجة إلى حل مشكلة معقدة، ولكنه لا يصل إلى الدرجة التي تصل إليها برامج المحاكاة في تمثيل الواقع. ولكن تنمي برامج حل المشكلات الجيدة لدى المتعلم مهارات التحليل والتفكير المنطقي والتي لا توفرها برامج التعليم الخصوصي أو برامج التدريب والتدريب البسيطة.

د. برامج النمذجة أو المحاكاة (Simulation)

تتيح برامج المحاكاة (Simulation) المستخدمة في التعليم للطلاب فرصة الاطلاع على الأحداث أو الظواهر التي لا يمكن لهم مشاهدتها أو الإحساس بها في غرفة الصف نظراً لصعوبة أو خطورة تكوين تلك الأحداث أو الظواهر. فيمكن لهذا النوع من البرامج محاكاة العمل مع الأجسام الصلبة، أو القيام بمجموعة

لمسائل المسافة والزمن وكتابة برنامج حاسوبي (تعليم الحاسب) يستقبل مدخلات (متغيرات) السرعة أو المسافة أو الزمن لقيام الحاسب بحساب قيمة المتغير المطلوب بناء على المتغيرين الآخرين.

الدراسات السابقة

مستركز هذه المراجعة على دراسات التحليل البعدي (Meta-Analysis) التي أجريت في مجال برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. فلكل النوع من الدراسات يلخص العديد من نتائج الدراسات السابقة ويعطي تصوراً أكثر شمولية حول تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في مواد دراسية عدة، وعينات مختلفة من الطلاب.

تحتوي الأدبيات العديد من دراسات التحليل البعدي (Bayraktar, 2001; Blok et al., 2002; Christmann & Badgett, 2003; Hsu, 2003; Soe et al., 2000; Yankub & Finch, 2001) التي درست تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على التحصيل في العديد من المجالات الدراسية. وقد تعددت المواد الدراسية التي تمت دراسة تأثير تلك البرمجيات عليها، ولكن بحثت معظم الدراسات تأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب في مواد الرياضيات والمعلوم والقراءة، ومن المواد الأخرى التي تمت دراستها، ولكن بشكل أقل، تعليم اللغة، والتدريب المهني، والتربية الفنية، والتعليم الفني. وقد أظهرت بعض الدراسات

المطبوعة أو المسموعة أو المصورة. فهذه الأدوات ليست متعلقة بمادة علمية معينة، فيمكن استخدامها بسهولة في معظم مجالات المنهج الدراسي. قياسات استخدام المعلم استخدام تلك الأدوات لإعداد الدروس والمواد التعليمية التي يقدمها للمتعلمين، كما يمكن للطلاب استخدام تلك البرامج للقيام بمشاريعهم واجباتهم المنزلية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الطلاب لتلك البرامج (التطبيقات) في المراحل الدراسية الأولية يرسخ لديهم المهارات الأساسية في استخدام الحاسب والتي تيسر لهم استخدام تطبيقات الحاسب الحديثة في مستقبلهم التعليمي والمهني. فيمكن باستخدام برامج تحرير النصوص توفير الوقت عند إعداد تقارير التجارب العلمية، بالإضافة إلى إمكانية التدقيق الإملائي للتقارير وتنسيقها بشكل جيد. ويمكن باستخدام برامج الرسوم إعداد الأشكال التوضيحية ومن ثم وضع تلك الأشكال ضمن التقارير التي يتم إعدادها باستخدام محرر النصوص (Hegson, 1988).

ثالثاً: الحاسب كمعلم (Computer as a Tutor).

يقوم الحاسب بدوره كمعلم عندما يلتحقه الطالب أو المعلم تعليمات باستخدام لغة الحاسب (لغة برمجة) لأجل إيجاد حل لمشكلة علمية. فعلى سبيل المثال، قد يقوم طالب في مادة الفيزياء بكتابة برنامج حاسوبي لحساب مسائل المسافة والزمن. ففي هذه الحالة قام الطالب بتحليل جميع الاحتمالات الممكنة

المحاكاة، كما اشتملت دراسته على أنواع أخرى من التعليم بمساعدة الحاسب، وهي: التعليم عبر الانترنت والوسائط المتعددة وأساليب حل المشكلات.

وقد أظهرت دراسة بايراكتار (Bayraktar, 2001) أقل المتوسطات الحاسوبية لبرامج التدريب والتمرين، بينما أظهرت دراسة هسو (Hsu, 2003) أعلى المتوسطات لهذا النوع من البرامج، ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن دراسة هسو قد احتوت على دراسة واحدة فقط في مجال برامج التدريب والتمرين. كما أظهرت دراسات كل من لياو (Liao, 1992) وخليلي وشاشاني (Khalili & Shashani, 1994) متوسطات حاسوبية مقاربة لبرامج التدريب والتمرين. وخلاصة القول إن برامج التدريب والتمرين لها تأثير منخفض على أداء الطلاب.

أما فيما يتعلق بفاعلية برامج التعليم الخصوصي، فقد أظهرت دراسة لياو (Liao, 1992) أعلى المتوسطات الحاسوبية في أداء الطلاب عند استخدام برامج التعليم الخصوصي. أما هسو (Hsu, 2003) فقد أظهرت دراسته متوسطات حاسوبية عالية إلى حد ما عند استخدام برامج التعليم الخصوصي. ولكن، أظهرت دراسات بايراكتار (Bayraktar, 2001) وخليلي وشاشاني (Khalili & Shashani, 1994) أقل المتوسطات الحاسوبية لنتائج الطلاب عند استخدامهم برامج التعليم الخصوصي. ويمكن القول إن لبرامج التعليم الخصوصي تأثيراً ضعيفاً إلى متوسط على أداء الطلاب.

(Bayraktar, 2001; Hsu, 2003; Yaakub & Finch, 2001) أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لها تأثير إيجابي متوسط على أداء الطلاب في المهارات الأكاديمية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات العملية في مجال فاعلية برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، إلا أنه قد تم الرجوع إلى دراسات محددة تحلّم الفرض من الدراسة الحالية. فمن المعتقد أن برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب تؤثر على أداء الطلاب بطرق مختلفة في المستويات الأكاديمية المختلفة. وقد تم التركيز على الدراسات التي بحثت تأثير برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على طلاب المرحلة الجامعية. وقد احتوت معظم الدراسات العملية (Fletcher-Finn & Gravatt, 1995; Hsu, 2003; Khalili & Shashani, 1994) أبحاثاً تم إجراؤها في غرفة الصف. إلا أن بايراكتار (Bayraktar, 2001) ويعقوب وفنش (Yaakub & Finch, 2001) قد استعرضا دراسات أجريت في بيئات تعليمية غير غرفة الصف التقليدية مثل التدريب المكثري.

ولقد عرضت جميع الدراسات نوع برمجيات التعليم باستخدام الحاسب التي تم تطبيقها. وتنقسم برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب إلى ثلاثة أصناف رئيسية (وفي بعض الدراسات خمسة أصناف): برمجيات التدريب والتمرين، وبرمجيات التعليم الخصوصي، وبرمجيات المحاكاة. وقد قام هسو (Hsu, 2003) بدمج صنف الألعاب التعليمية مع برمجيات

استخدام تلك البرمجيات لتعزيز دور المعلم في غرفة الصف أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كبديل عن المعلم.

وفيما يتعلق بتأثير اختلاف المدرسين عند استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، فقد بحث بعض الدراسات الأثر على أداء الطلاب عند تدريس نفس المدرس لكلا المجموعتين، التجريبية التي تستخدم برمجيات الحاسب، والضابطة التي تستخدم أسلوب التدريس التقليدي، وكذلك تأثير اختلاف المدرس بين المجموعتين التجريبية والضابطة. ووجه عام فقد أظهرت الدراسات أن استخدام معلمين مختلفين للمجموعتين التجريبية والضابطة كان له أثر أكبر على أداء الطلاب (Melbury, 2006).

وقد أجريت العديد من الدراسات المستقلة في مجال تأثير برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب على أداء الطلاب في العديد من المواد والمستويات الدراسية، وقد استخدمت تلك الدراسات النهجية شبه التجريبية (Adams & Kandt, 1991; Fante, 1995; May, 1995; Rutherford & Lloyd, 2001; Tai et al., 2004) لأن التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة لم يكن ممكناً، ولكن قامت تلك الدراسات بتوزيع فصول دراسية بشكل عشوائي إلى مجموعتين ضابطة ومجموعات تجريبية. وقد أظهرت هذه الدراسات نتائج متباينة، فثلاث منها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح

وقد أظهرت الدراسات نتائج متقاربة فيما يتعلق بتأثير برمجيات المحاكاة على أداء الطلاب (Flinn & Gravatt, 1995; Khalili & Shashanni, 1994). وقد أشارت الدراسات إلى أن لبرمجيات التعلم بمساعدة الحاسب التي تعتمد أسلوب المحاكاة أثراً متوسطاً على أداء الطلاب. أما البرمجيات التي تتبع أسلوب حل المشكلات فقد كان لها تأثير متوسط على أداء الطلاب (Liao, 1992).

وقد عرضت دراسات التحليل البعدي التي تم استعراضها طريقتين رئيسيتين لاستخدام المعلمين لبرمجيات التعلم بمساعدة الحاسب. الطريقة الأولى تعتمد على مبدأ أن يتم استبدال المعلم بشكل كامل بتلك البرمجيات التعليمية. والطريقة الثانية، تقوم على أساس أن يستخدم المعلم تلك البرامج كإضافة لما يقوم به من نشاط تعليمي في غرفة الصف. وقد عرضت دراستا كل من هو (Hsu, 2003) ويعقوب وفنش (Yakub & Finch, 2001) أعلى المتوسطات في أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب كإضافة لدور المعلم في غرفة الصف. لكن أظهرت دراسة بايركتار (Bayraktar, 2001) أقل المتوسطات الحاسبية لأداء الطلاب عند استخدام البرمجيات كإضافة لدور المعلم. وعلى الرغم من تبين النتائج التي عرضتها الدراسات في مجال كيفية استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، إلا أن النتائج بشكل عام تشير إلى أن

بمساعدة الحاسب.

وفيما يتعلق بأثر المعلم، فقد استخدمت الدراسات المستقلة التي تم مراجعتها نوعين من تأثير المعلم: النوع الأول عندما يدرس نفس المعلم المجموعتين التجريبية والضابطة، والنوع الثاني هو عندما يدرس مدرسون مختلفون المجموعات التجريبية والضابطة. وقد أشار كل من ريفورد وكويد (Rutherford & Lloyd, 2001) وواتكنز (Watkins, 1996) إلى أنهما قد استخدمتا نفس المدرس لتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن أظهرت نتائج دراسة ريفورد وكويد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بينما لم يظهر في نتائج دراسة واتكنز أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما آدمز وكانت (Adams & Kandi, 1991) وفانت (Fante, 1995) فقد استخدمتا مدرسين مختلفين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن أظهرت دراستهما نتائج متباينة. فقد أظهرت دراسة آدمز وكنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، بينما أظهرت دراسة فانت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وبشكل عام فقد أظهرت الدراسات المستقلة في مجال استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تدريس المواد المختلفة وفي مستويات دراسية مختلفة نتائج متباينة فيما يتعلق بتأثير تلك البرمجيات على أداء الطلاب واكتسابهم للمهارات.

المجموعة التي استخدمت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد أظهرت دراستان أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. أما الدراسات التجريبية التي أجريت في هذا المجال، فقد أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت أسلوب التعليم التقليدي.

وفيما يتعلق بأسلوب استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد قامت بعض الدراسات باستخدام برمجيات الحاسب بدلاً عن المعلم (Adams & Kandi, 1991; May, 1995; Tai, 2004) et al., ودراسات أخرى قامت ببحث أثر استخدام تلك البرمجيات كإضافة لما يقوم به المعلم في غرفة الصف (Fante, 1995; Rutherford & Lloyd, 2001). وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت فيها الحاسب كبديل للمعلم أن أساليب التعليم التقليدية كانت أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب. أما الدراسات التي استخدمت فيها برمجيات الحاسب لتعزيز دور المعلم، فقد أظهرت أن استخدام البرمجيات كمعزز لدور المعلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب من أساليب التعليم التقليدية. وقد أظهر فانت (Fante, 1995) أن المجموعات التجريبية التي استخدمت فيها الحاسب كمعزز لدور المعلم قد أمضت ثلثي الوقت في محاضرات ومناقشات حول موضوع الدرس، وثلث الوقت في استخدام برمجيات التعليم

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لبحث أثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على تحصيل الطلاب لمهارات تطبيقات الحاسب والإجابة عن أسئلة الدراسة. ولم يكن من الممكن استخدام المنهجية التجريبية لأن الدراسة قد أجريت على شعب دراسية في كلية التربية. ولا يتم توزيع الطلاب في تلك الشعب بناء على معايير محددة، وإنما يتم تسجيل الطلاب في كل شعبة حتى تصل الشعبة إلى سعتها القصوى.

وقد أجريت الدراسة خلال فصلين متتاليين، حيث تم خلال الفصل الأول تطبيق أسلوب التعليم التقليدي في تدريس مهارات الحاسب الآلي للطلاب على خمس شعب دراسية، وخلال الفصل الدراسي الثاني، تم تدريس خمس شعب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. وقد قام الباحث بتدريس جميع الشعب تفادياً لأن يكون لاختلاف المدرس أو أساليب التدريس أثر على تحصيل الطلاب لمهارات الحاسب.

وقد تم إجراء الدراسة في مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التعليم والذي يُدرس بمقدار ساعتين أسبوعياً. ويفطي المقرر تطبيقات الحاسب الأساسية، بالإضافة إلى موضوعات في مجال دمج التقنية في التعليم. وقد تم استخدام كتاب: «مايكروسوفت أوفيس ٢٠٠٧ خطوة خطوة» (شكل رقم ١) من تأليف شركة

مايكروسوفت، وترجمة مركز التعريب والبرمجة (خطوة خطوة، ٢٠٠٧). لتدريس مهارات الحاسب في مجالات تحرير النصوص والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات. وقد تم استخدام الكتاب في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي المتبع في تدريس مقرر استخدامات الحاسب في التعليم، والذي يعتمد على استخدام جهاز العرض (بروجيكتور) المتصل بجهاز الأستاذ لمررض المادة العلمية. ويخصص للمدرس كامل فترة المحاضرة لإلقاء الدرس وتطبيق المهارات الحاسوبية بينما يتابع الطلاب العرض ويقومون بإتمام المهام باستخدام حاسباتهم الخاصة في مختبر الحاسب.

أما الشعب المكونة للمجموعة التجريبية، فقد تم تدريسها باستخدام مزيج من طرق التدريس التقليدية وبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب. حيث استخدم الطلاب ثلاث برمجيات حاسوبية يقدم كل منها شرحاً لأحد تطبيقات الحاسب المستخدمة في هذه الدراسة، وقد تم استخدام سلسلة التعليم التضاهلي بالصوت والصورة من إنتاج شركة الخطيب للإنتاج والتسويق (شكل رقم ٢). ولأجل ضمان اتساق الوحدات الدراسية في الكتاب المقرر مع برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، فقد تم إعداد قائمة بالمواضيع التي على الطلاب تعلمها من البرمجية، وتجاهل المواضيع التي لم ترد في القائمة.



الشكل رقم ١٩: تغطية الكتاب Excel 2007



الشكل رقم ٢٠: تغطية الكتاب Excel 2007

المجلة اسم والتي عزاز من مع الوجدات التعليمية في الكتاب المقرر وذلك تماشياً مع أهدافهم الخاصة في التعلم وفي هذه الأثناء، يقوم المعلم بتدريس الطلاب وهم يستمعون للبرامج، ويقدم المساعدة لمن لديه استفسار عن مهارات الحاسب التي يتم دراستها.

مجموع وعية التوعية

تكونوا جميع التوعية من جميع الطلاب المسجلين في ٦٦ ساعة من المقرر استغللت الحاسب في التعلم، ويبلغ متوسط مدة الفقرة الواحدة ما يقارب ٢٥ طالباً ويحضر هذا المقرر إلكترونياً على جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في جميع التخصصات.

وهو تم اختيار خمس شعب عشوائية من مقرر

وتماشياً مع نتائج الدراسات السابقة، والتي أظهرت أن استخدام برمجيات التعلم يساعد الحاسب لتوزيع التعليم التقليدي أكثر تفاعلية في تحسين أداء الطلاب من استخدام تلك البرمجيات كبديل عن التعلم (Bogdanov, 2001)، لذلك فقد استخدمت برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لتوزيع أسلوب التوزيع التقليدي والذي لم يحدث أفضاً في الحاسب المتعددة المتوسطة التعليمية، يعني المعلم ١٠ دقائق من وقت المحاضرة في توضيح مهارات الحاسب باستخدام الطريقة التقليدية، ولكن كانت المحاضرات أكثر تركيزاً ومختصرة لكي يتمكن الطلاب من استخدام برمجيات الحاسب في الأبحاث والمادة التبقية من وقت المحاضرة وخلال الوقت الذي يذهب للطلاب في التعلم باستخدام البرمجيات، يتم الطلاب الوجدات التعليمية

الجدول رقم (١). تقسيم أفراد العينة إلى طلاب تقليديين وحوسريين.

الجنس	الطلاب	الطلاب	الطلاب	الطلاب
الذكور	النساء	الذكور	النساء	الطلاب
١١٩	٩١	٢٧٦,٨٧	٢٦	٢٧١,٨٥
١١٥	٩٢	٢٨٠,١٠	٢٢	٢١٩,١٣
٢٣٤	١٨٣	٢٧٨,٢١	٤٨	٢٢٠,٥١

ويعرض الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي. ويعتبر مقرر استخدامات الحاسب في التعليم مقررًا إجباريًا على جميع طلاب كلية التربية في كافة التخصصات.

الجدول رقم (٢). توزيع أفراد العينة تبعاً لتخصصهم الدراسي.

المعنى	الذكور	النساء
دراسات إسلامية	١٢٤	٢٥٣,٠٠
تربية بدنية	٢٣	٢١٤,١
تربية فنية	٢٥	٢١٠,٧
علم نفس	١٤	٢٦,٠٠
تربية خاصة	٣٨	٢١٦,٢٠
المجموع	٢٢٤	٢١٠٠

أدوات الدراسة

لأجل إجراء هذه الدراسة، فقد تم تطوير الأدوات التالية: استفتاءان، واختبار أداء قبلي في تحرير النصوص، واختبار أداء بعدي في تحرير النصوص، واختبار أداء قبلي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء بعدي في الجداول الإلكترونية، واختبار أداء قبلي في قواعد البيانات، واختبار أداء بعدي في قواعد البيانات. وقد تم تصميم هذه الأدوات بناءً على الأهداف المقررة

استخدامات الحاسب في التعليم لتكون هي عينة الدراسة، وخلال الفصل الدراسي الأول والذي تم فيه تدريس المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب التدريس التقليدي كان عدد الطلاب المسجلين في تلك الشعب بعد استبعاد الطلاب الذين حلفوا للقرآن ١١٩ طالباً. وخلال الفصل الدراسي الثاني تم اختبار خمس شعب عشوائياً ليتم التدريس فيها بمساعدة برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، وقد بلغ إجمالي الطلاب الذين تم جمع البيانات منهم ١١٥ طالباً. وعليه يصبح إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة ٢٣٤ طالباً.

ويعرض الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة اللذين شاركوا في الدراسة تبعاً لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين. وقد تم تعريف الطلاب غير التقليديين سابقاً بأنهم الطلاب اللذين تزيد أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً، وبناءً عليه فقد تم تقسيم الطلاب إلى تقليديين أو غير تقليديين بناءً على متغير العمر. ويدرس الطلاب غير التقليديين مقرر استخدامات الحاسب في التعليم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة البكالوريوس. فهم في الغالب مدرسون على رأس العمل ولكنهم يحملون مؤهلات غير تربية، أو يحملون مؤهلات أدنى من درجة البكالوريوس. وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب ٢٢ عاماً، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٨ و ٣٥ سنة. وقد تم تصنيف ١٨٣ (٢٧٨,٢١٪) طالباً على أنهم طلاب تقليديون، و ٤٨ (٢٠,٥١٪) تم تصنيفهم كطلاب غير تقليديين.

لقرر استخدامات الحاسب في التعليم.

الاستعمات

تم تصميم استفتاء قصير يفرض الحصول على بعض المعلومات الأولية من الطلاب، ومعلومات عن خبراتهم السابقة في استخدام تطبيقات حاسوب النصوص، والجداول الإلكترونية، وبرامج قواعد البيانات. وقد تم توزيع الاستفتاء على الطلاب في بداية الفصل الدراسي للحصول على المعلومات التالية: الرقم الجامعي للطلاب، العمر، التخصص، والخبرات السابقة في مجال تطبيقات الحاسب. وقد تم استخدام الرقم الجامعي لربط جميع الاستعمات والاختبارات التي يقدمها الطالب عند إدخال البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي. أما معلومات العمر فقد استخدمت لتحديد الفروق بين أداء الطلاب عند استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب تبعاً لكونهم طلاباً تقليديين أو غير تقليديين.

وفي نهاية فترة الدراسة، تم تطبيق استفتاء قصير على الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية لجمع بيانات حول آرائهم وتوجهاتهم نحو استخدام برامج التعليم بمساعدة الحاسب ومدى فاعلية تلك البرامج.

اختبارات الأداء القبلية والبعدية

لتقييم مستوى المعرفة المبدئي لدى الطلاب في مهارات الحاسب، فقد تم اختبارهم اختباراً قبلياً وذلك لأجل التأكد من التساوي النسبي في الخبرات السابقة

بين المجموعات التجريبية والضابطة. وقد تم تقديم الاختبارات القبلية قبيل الشروع في تدريس أحد تطبيقات الحاسب الثلاثة (محرر النصوص، الجداول الإلكترونية، قواعد البيانات)، ولكن بسبب ضيق الوقت لم يمكن تطبيق الاختبار القبلي الخاص بقواعد البيانات، ومن خبرات الباحث السابقة، فإن الطلاب عادةً يملكون خبرات سابقة محدودة جداً في استخدام تلك التطبيقات.

وتعتبر الاختبارات البعدية صورة موازية للاختبارات القبلية، وقد تم تطبيقها بعد انتهاء الطلاب من دراسة كل من تطبيقات الحاسب الثلاثة. وقد احتوت الاختبارات على أسئلة يقوم الطلاب بتطبيقها عملياً باستخدام الحاسب، كتنسيق النص، أو التعامل مع الجداول الإلكترونية، أو إنشاء قاعدة بيانات، وإدخال سجلات إليها.

صدق الاختبارات القبلية والبعدية

الفرض من التعرف على صدق الأداة، هو التعرف على مدى قياس الأداة للأهداف التي أعدت من أجلها. لذلك تم عرض أهداف الوحدات الدراسية، والاختبارات القبلية والبعدية على مجموعة من معلمي الحاسب الأكلي للتأكد من صدق الأداة، وأن الأسئلة الموجودة في الاختبارات تتفق مع أهداف المقرر.

تصحيح الاختبارات

تم إعداد نموذج للتصحيح يحوي كل فترة من فقرات الاختبار والدرجة التي يجب أن تُعطى عند قيام الطالب بأداء المهمة كاملة، أو أداء جزئي من المهمة. وقد تمت الاستعانة بمساعد باحث للقيام بعملية تصحيح الاختبارات وإعطاء الدرجات لجميع الاختبارات القبلية والبعدية. وقد قام الباحث بمراجعة عينه عشوائية من الاختبارات بعد تصحيحها للتأكد من اتساق عملية التصحيح.

تحليل البيانات ومناقشة النتائج

تم إدخال جميع البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي، وقد تم استخدام درجات الاختبارات القبلية ودرجة عبارات الطلاب السابقة التي تم الحصول عليها من الاستفتاء الأول كمستغيرات مصاحبة (Covariates) لتقييم مدى تساوي المجموعات قبل التجربة. وقد تم استخدام بيانات الاختبارات البعدية كمستغيرات تابعة بفرض الإجابة عن أسئلة الدراسة. وبفرض التأكد من أن النتائج لم تتأثر بعبارات الطلاب السابقة في مجال تطبيقات الحاسب، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحليل بيانات الدراسة بعد التأكد من تحقق الشروط اللازمة لأداء الاختبار.

إجابة السؤال الأول:

كان لدى السؤال الأول في هذه الدراسة كما

يلي: ما أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجدول الإلكتروني، وقواعد البيانات. أولاً: أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسنة للاستيعاب البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	متوسط (M)	انحراف (SD)
التعليم التقليدي	١٠.٨	٨٢.٩٤
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠.٣	٨٩.٩٠

يُظهر الجدول رقم (٣) متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص. ويتضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد حصلت على متوسط درجات (م=٨٩.٩٠) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢.٩٤). وللتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً، تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANCOVA) مع اعتبار درجة الاختبار القبلي في تحرير النصوص كمستغير مصاحب. ويعرض الجدول رقم (٤) نتائج اختبار تحليل التباين. ويتضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى (٥=٠.٠٥)؛ ف (١٠.٢٠٨) = (١٨.٠٧) م. الدلالة (٠.٠١٦).

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات تحرير النصوص.

مصدر التباين	مجموع الترتيبات	درجات الحرية	متوسط الترتيبات	قيمة دالة الحسوبة	مستوى الدلالة
للتفرقة	١٠٠٧٤٨,٤٧	١	١٠٠٧٤٨,٤٧	٧٣٢,٠٨	٠,٠٠٠
الاختبار القبلي	٥٨٣٣,٧٨٦	١	٥٨٣٣,٧٨	٤٢,٤٥	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٤٨٣,٤٦٠	١	٢٤٨٣,٤٦	١٨,٠٧	٠,٠٠٠
خطأ	٢٨٥٨٥,٥٩	٢٠٨	١٣٧,٤٣		
المجموع	١٦١١١٩٩	٢١١			

* مستوى الدلالة > ٠,٠٥

المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٨٥,١٦) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٧٧,٧٧). وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) باعتبار درجة الاختبار القبلي متغيراً مصاحباً. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق في المتوسطات بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية (م=١، ٢١٠=١٦,٢٢، مستوى الدلالة > ٠,٠٥ (الجدول رقم ٦).

ثانياً: أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية.

الجدول رقم (٥). المتوسطات المعجلة للاختبار البديلي في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمصنوعين الصغرى والفضيلة.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦٤	٧٧,٧٧	١,٨٥
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥,١٦	١,٥٩

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البديلي. كما يلاحظ أن

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية.

مصدر التباين	مجموع الترتيبات	درجات الحرية	متوسط الترتيبات	قيمة دالة الحسوبة	مستوى الدلالة
للتفرقة	١٦٧١٤١٩,٥٧	١	١٦٧١٤١٩,٥٧	١٠٩٧٤,٥٧	٠,٠٠٠
المجموعة	٢٤٨٣,٤٦٠	١	٢٤٨٣,٤٦	١٨,٠٧	٠,٠٠٠
خطأ	٣١٤٨٣,٨٥	٢١٠	١٥٢,٢٩		
المجموع	١٧٠٣٧٤,٠٠	٢١٠			

* مستوى الدلالة > ٠,٠٥

برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى (م=٩٢.٢٤) من المجموعة التي تعلمت مهارات قواعد البيانات باستخدام طريقة التدريس التقليدية (م=٨٥.٤). وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) بدلاً من اختبار التفاضل المصاحب (ANCOVA) وذلك بسبب عدم اشتراك الطلاب في الاختبار القبلي نتيجة لضيق الوقت. وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية (ف(١، ١٤٨)=٩.١٦، مستوى الدلالة >٠.٠٥). (جدول رقم ٨).

لذاً: أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات.

الجدول رقم (٧). المتوسطات لعدة للاصول البدي في تطبيقات قواعد البيانات للمجموعتين التجريبية والتحكمية.

المجموعة	التكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٩	٨٥.٤١	١٥.١٥
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٩٢.٢٤	٧.٨٠

ويلاحظ أيضاً من الجدول رقم (٧) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب إما لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي. كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على حصول الطلاب لمهارات قواعد البيانات.

مصدر التباين	مجموع درجات الحرية	درجات الحرية	حصول لدرجات	قيمة ج-ت الحسنة	مستوى الدلالة
للشرك	٣١٦١١١.٠٤	١	٣١٦١١١.٠٢	١٤٤١.٤٠	٠.٠٠٠
المجموعة	٧٠٠.٨٣٣	١	٧٠٠.٨٣٤	٩.١٦	٠.٠٠٣
المخطأ	٣٧٤٥٧.٦٧	١٤٨	٢١٩.٣١		
المجموع	١٠٠٥٥٠٠	١٥١			

* مستوى الدلالة >٠.٠٥

وقد جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة (Bayraktar, 2001; Christmann & Badget, 2003; Hsu, 2003) والتي أشارت إلى أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كإضافة إلى استراتيجيات التدريس التي يؤيدها العلم أكثر فاعلية في تحسين أداء الطلاب في مهارات الحاسب من استخدام برمجيات

التعليم باستخدام الحاسب منفردة. وقد كان نص سؤال الدراسة الثاني كما يلي: ما أثر الخبرات السابقة بالإضافة إلى برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب وأساليب التعليم التقليدية في مجال الحاسب على أداء الطلاب في مهارات تطبيقات الحاسب التالية: تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

حصلت على متوسط درجات (م=٨٩,٩٤) أعلى من متوسط المجموعة التي تعلمت مهارات تحرير النصوص باستخدام أسلوب التعلم التقليدي (م=٨٢,٩٠).

وللتعرف على دلالة تلك الفروقات إحصائياً، أُخذ في الاعتبار تأثير الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب، تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANCONA) مع اعتبار درجة الاختبار القبلي في تحرير النصوص ودرجة الخبرة السابقة كمتغيرين مصاحبين.

ويعرض الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين. ويوضح من ذلك الجدول أن الفروقات بين درجات المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha=0.05$ فـ(١٢٠٧.١٢) $\alpha=0.05$ ، م الدلالة > 0.01 (جدول رقم ١٠).

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل التباين لمصاحب لآخر استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب، وتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات تحرير النصوص بناء على معطى الجوانب السابقة

مصدر التباين	الدرج للدرجات	درجات الحرية	عروض للدرجات	قيمة ذات الصلة	مستوى الدلالة
مصادر	٤٩٩٠,٢٠٩	١	٤٩٩٠,٢٠٩	٣٦١,٩٢	٠,٠٠٠
الاحجار القبلية	٤٥٣٦,٥٦	١	٤٥٣٦,٥٦	٣٧,٩٠	٠,٠٠٠
الخبرة السابقة	٤٤,٢٨	١	٤٤,٢٨	٠,٣٣١	٠,٥٧
المجموعة	٢٥٢٠,٨٧	١	٢٥٢٠,٨٧	١٨,٢٨	٠,٠٠٠
مخطأ	٢٨٥٤١,٣٩	٢,٧	١٣٧,٨٨		
المجموع	١٦١١١٩٦,٠	٣١١			

* مستوى الدلالة > 0.05

أولاً: أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب والطريقة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات تحرير النصوص.

الجدول رقم (٩). المتوسطات المعدلة للاختبار البعدي في تحرير النصوص للمجموعتين التجريبية والتحكمية

المجموعة	المتكرار (N)	المتوسط (Mean)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	١٠٨	٨٢,٩٠	٩,١٤
التعليم بمساعدة الحاسب	١٠٣	٨٩,٩٤	١,١٧

يُظهر الجدول رقم (٩) المتوسطات المعدلة لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في تطبيق تحرير النصوص. ويوضح من الجدول أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد

كما يلاحظ أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى ($M=85.16$) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية ($M=77.77$).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، بالإضافة إلى تأثير الخبرات السابقة على اكتساب مهارات الحاسب، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين للمصاحب (ANOVA) باعتبار درجة الاختبار القليلي مستقراً مصححاً (جدول رقم ١٢). وقد أظهرت نتيجة التحليل أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ف (١، ١٤٨) = ٩,١٢، مستوى الدلالة > 0.05 .

ثانياً: أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات الجداول الإلكترونية.

الجدول رقم (١٩). المتوسطات لمعدلة للاعتماد البعدي في تطبيقات الجداول الإلكترونية للمجموعتين المسترصة والمهابة.

المجموعة	المكرار (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	٦٤	٧٧,٣٧	١,٨٦
التعليم بمساعدة الحاسب	٨٧	٨٥,١٦	١,٥٩

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أنه قد تم استبعاد بيانات بعض الطلاب لعدم إكمالهم الاختبار القبلي أو لعدم حضورهم للاختبار البعدي.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل التباين (ANOVA) لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F حرجية المحسوبة	مستوى الدلالة
محدد	١١٤٧٤,٤٠	١	١١٤٧٤,٤٠	٥٢,٠٤٣	٠,٠٠٠
الاعتماد البعدي	١٩٨٧,٦٠	١	١٩٨٧,٦٠	٩,٠٢	٠,٠٠٣
الخبرة السابقة	٤٥,٩٨	١	٤٥,٩٨	٠,٢١	٠,٦٥
المجموعة	٢٠١٠,٣٧	١	٢٠١٠,٣٧	٩,١٢	٠,٠٠٣*
خطأ	٣٢٤١١,٦٩	١٤٧	٢٢٠,٤٩		
المجموع	١٠٥٢٥٠,٠٠	١٥٩			

* مستوى الدلالة > 0.05 .

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أن المجموعة التي تعلمت باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب قد أحرزت متوسط درجات أعلى ($M=92.24$) من المجموعة التي تعلمت مهارات الجداول الإلكترونية باستخدام طريقة التدريس التقليدية ($M=85.41$).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء التحليل المساحب (ANCOVA) مع اعتبار الحبرات السابقة متغيراً مصاحباً.

وقد أظهرت نتيجة التحليل (جدول رقم ١٤) أن الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية ($F(1, 309)=17.15$ ، مستوى الدلالة >0.05).

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التباين لمصاحب لأثر استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، والتعليم التقليدي على تحصيل الطلاب لمهارات الجداول الإلكترونية باعتبار الخبرة السابقة متغيراً مصاحباً.

مصدر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة F الحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك	289231.93	5	289231.93	1892.24	0.000
الخبرة السابقة	39.89	5	39.89	0.24	0.924
المجموعة	2568.20	5	2568.20	16.10	0.000
خطأ	31940.96	209	152.80		
المجموع	1700304.5	214			

* مستوى الدلالة >0.05

لنتائج هذه الدراسة، فلم يكن لخبرات المتعلمين السابقة أثر إيجابي على اكتسابهم لمهارات الحاسب. وقد كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي: هل يختلف أداء الطلاب التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب عن أداء الطلاب غير التقليديين الذين تعلموا تطبيقات الحاسب والذين استخدموا تلك البرامج.

ثالثاً: أثر برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى الخبرة السابقة على اكتساب مهارات تطبيقات قواعد البيانات.

الجدول رقم (١٣). المتوسطات لمدلة للاختيار البدي في تطبيقات قواعد البيانات للمجموعتين المعرصة والملاحظة.

المجموعة	المكرر (N)	المتوسط (M)	الانحراف المعياري (SD)
التعليم التقليدي	909	85.41	15.45
التعليم بمساعدة الحاسب	103	92.24	7.80

وقد جاءت نتائج أثر الخبرة السابقة على اكتساب مهارات الحاسب متفقة مع بعض الدراسات ومختلفة مع أخرى. فقد أظهر لويدي (2001: Loidy) أن لخبرات السابقة أثراً ذا دلالة على اكتساب مهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب، وهو مالا يتفق ونتائج هذه الدراسة. أما تساي (Tsay et al., 2004) فقد أظهرت دراسته نتائج مقاربة

ثانياً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي للجدول الإلكتروني.

ويظهر الجدول رقم (١٦) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برامج الجداول الإلكترونية بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً ($M=87.73$) من الطلاب غير التقليديين ($M=84.84$) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروقات إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار t للفروق بين المجموعات المستقلة. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برامج الجداول الإلكترونية غير دالة إحصائياً ($t=0.93$ ، الدلالة $=0.36 < 0.05$).

الجدول رقم (١٦). المتوسطات الحسية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج الجدول الإلكترونية بناء على مستوى التصنيف.

التصنيف	الذكور	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب التقليديين	٧١	٨٤,٨٤	١٢,٧٥
طلاب غير تقليديين	٩٥	٨٧,٧٣	١١,٢٥

ثالثاً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي في قواعد البيانات.

ويظهر الجدول رقم (١٧) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في برنامج قاعدة البيانات بناء على

وقد تم استبعاد الطلاب الذين لم يسجلوا أعمارهم في الاستفتاء الذي وزع في بداية الفصل الدراسي. وقد تم تحديد الطلاب غير التقليديين بأنهم أولئك الذين تزيد أعمارهم عن خمسة وعشرين عاماً. أولاً: الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في الاختبار البعدي لتحرير النصوص.

وعرض الجدول رقم (١٥) متوسطات الطلاب في الاختبار البعدي في تحرير النصوص بناء على تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب غير التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى نسبياً ($M=91.33$) من الطلاب التقليديين ($M=90.71$) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروقات إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار t للفروق بين المجموعتين المستقلتين. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات تحرير النصوص غير دالة إحصائياً ($t=0.27$ ، الدلالة $=0.792 < 0.05$).

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحسية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في برنامج تحرير النصوص بناء على مستوى التصنيف.

التصنيف	الذكور	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب التقليديين	٨٤	٩٠,٧١	٩,٤٠
طلاب غير تقليديين	٩٥	٩١,٣٣	٦,٦٣

أولاً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج محور النصوص.

على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية لثمة وثلاثة طلاب، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي. لذا فقد تم إجراء التحليل الإحصائي على ٩٨ طالباً، حيث تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب يختلف عن ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج تحرير النصوص. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٣,٩٨ (م=٠,٩١)، ت(٩٧)=١٠,٦٨، الدلالة > ٠,٠٠١ مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات تحرير النصوص. ويظهر الشكل رقم ٣ توزيع التكرارات للدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات تحرير النصوص.

تصنيف الطلاب. ويلاحظ أن الطلاب التقليديين قد أحرزوا درجات أعلى قليلاً (م=٩٢,٦٣) من الطلاب غير التقليديين (م=٩٠,٨) وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائياً، فقد تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين المجموعات المستقلة. وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفروق بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في مهارات استخدام برنامج قواعد البيانات غير دالة إحصائياً ت(١٠٠)= -٠,٩٤، الدلالة < ٠,٠٥=.

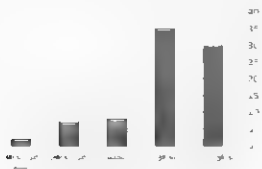
ولم تشر الدراسات السابقة إلى نتائج بخصوص الفروقات بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين في اكتسابهم لمهارات الحاسب عند التعلم باستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب.

الجدول رقم (١٧). المتوسطات الحسية والانحرافات لمهارات لدرجات الطلاب في برنامج الجدول الإلكتروني بناء على معيار التصنيف.

التصنيف	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب تقليديون	٨٧	٩٢,٦٣	٦,٤٣
طلاب غير تقليديين	٧٠	٩٠,٨٠	١٢,١٣

وقد كان نص السؤال الرابع في هذه الدراسة كما يلي: ما هي آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب حول مدى مساعدة تلك البرمجيات في تعلمهم لتطبيقات: تحرير النصوص، والجدول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

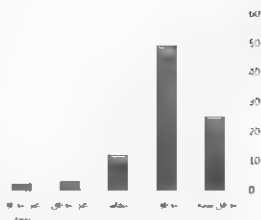
الطلاب مختلفة من (٣) بمتوسط مقداره ٤,٠٢ (١١=٩,٠١), ت(٨١=٩,١١), الدلالة >٠,٠١. مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برامج الجداول الإلكترونية. ويظهر الشكل رقم ٤ توزيع التكرارات لدرجات الآراء وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات برنامج الجداول الإلكترونية.



الشكل رقم (٤). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج الجداول الإلكتروني

ثالثاً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج قواعد البيانات.

تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد ما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب يختلف من ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب



الشكل رقم (٣). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج تحرير النصوص

ثانياً: آراء الطلاب الذين استخدموا برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلمهم لبرنامج الجداول الإلكترونية.

على الرغم من احتواء المجموعة التجريبية سبعة وثمانين طالباً، إلا أن خمسة منهم لم يكملوا الاستفتاء النهائي الذي وزع في نهاية الفصل الدراسي. لذا فقد تم إجراء التحليل الإحصائي على ٨٧ طالباً. حيث تم إجراء اختبار «ت» للمجموعة الواحدة لتحديد فيما إذا كان متوسط درجات آراء الطلاب يختلف من ٣ (محايد) وذلك على مقياس «ليكرت» خماسي يتدرج بين ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (غير موافق بشدة) مستخدماً العبارة: إن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج الجداول الإلكترونية. وقد أظهر اختبار «ت» أن استجابات

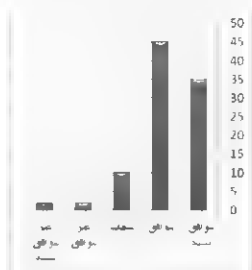
الكثير من المهارات كالقراءة والرياضيات. فقد أشار أفراد العينة في هذه الدراسة إلى أن تلك البرمجيات قد ساعدتهم في تعلم مهارات تحرير النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات.

الخلاصة والتوصيات

في كل عام دراسي يزداد عدد الطلبة الدارسين في مقررات تطبيقات الحاسب في مختلف المؤسسات الأكاديمية، ويزداد مع ذلك الطلب على المدرسين المؤهلين في مجال تطبيقات الحاسب. وقد أظهرت هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعلم بمساعدة الحاسب في تدريس تطبيقات الحاسب يزيد من أداء الطلاب في تلك البرمجيات كما يزيد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم باستخدام برمجيات الحاسب. كما أن تلك البرمجيات تخفف من أعباء المعلمين إذ يضي الطلاب ما يقارب ٣٠٪ من وقت التعلم في استخدام تلك البرمجيات التعليمية. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب كمعزز لدور المعلم يكون أكثر فاعلية من استخدام تلك البرمجيات منفردة.

كما أن هذه الدراسة فتحت الباب للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال باستخدام عينات مختلفة أو برمجيات مختلفة أو تطبيقات حاسب آلي مختلفة، وعليه، وبناء على نتائج هذه الدراسة فإنه يُوصى بما يلي:

قد ساعدت المتعلمين على تعلم مهارات برنامج قواعد البيانات. وقد أظهر اختبار (ت) أن استجابهات الطلاب مختلفة عن (٣) بمتوسط مقداره ٤.٠٩ (م=١.٩٥)، ت (٩٧)=١١.٣٤، الدلالة >٠.٠١ مما يدل على أنه كان لبرمجيات التعليم بمساعدة الحاسب أثر إيجابي على تعلم الطلاب لمهارات برنامج قواعد البيانات. ويظهر الشكل ٥ توزيع التكرارات لدرجات الآراء، وأن الطلاب يوافقون على أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم على تعلم مهارات قواعد البيانات.



الشكل رقم (٥). آراء الطلاب حول أن برامج التعليم بمساعدة الحاسب قد ساعدتهم في تعلم برنامج قواعد البيانات.

وإجمالاً جاءت نتائج الإجابة عن السؤال الرابع موافقة للنتائج التي خرجت بها العديد من الدراسات السابقة (Oostdam & Otter, 2002; May, 1995) والتي أشارت إلى أن الطلاب بشكل عام قد استفادوا من برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب في تعلم

استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على مساعدة الطالبات الإناث على اكتساب مهارات الحاسب.

٦. يوصى بإجراء دراسات مماثلة على متعلمين أكبر سناً للتعرف على فاعلية استخدام برمجيات الحاسب التعليمية في تدريس مهارات الحاسب لشابات المتعلمين الأكبر سناً.

٧. تتوفر في الأسواق حزم برامج متعددة لتعليم مهارات الحاسب فتتبعها، فمن المفيد إجراء دراسات لمقارنة تأثير تلك البرمجيات المختلفة على اكتساب الطلاب لمهارات الحاسب. كما يوصى بإجراء دراسات لتحليل التصميم التعليمي لتلك البرمجيات.

٨. تحوي معظم تطبيقات التعليم بمساعدة الحاسب أنشطة لتقويم أداء الطلاب، فيوصى بإجراء دراسات لتحليل جودة وفاعلية تلك النشاطات التقويمية في قياس أداء الطلاب مقارنة بأساليب التقييم التقليدية.

١. على البرامج الأكاديمية التي تقدم مقررات في مهارات الحاسب حث المدرسين على استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب بالإضافة إلى تدريسهم التقليدي لمهارات الحاسب. ووفقاً لنتائج هذه الدراسة ودراسة فانت (Fante, 1995) فإنه على مدربي مهارات الحاسب تخصيص ما يصل إلى ٣٠٪ من الوقت المخصص لتدريس مهارات الحاسب لاستخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لدعم استراتيجياتهم التدريسية لأجل تحسين أداء الطلاب.

٢. على معلمي مهارات الحاسب استغلال خصائص الوسائط المتعددة المتوفرة في برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب لأجل تعزيز التعليم للطلاب بحيث يتعلم الطالب تبعاً لخبراته السابقة في مجال برمجيات الحاسب، وتبعاً لسرعة تعلمه الخاصة.

٣. نظراً لاختلاف مهارات الحاسب بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين، لصالح الطلاب التقليديين، فإنه من المفضل أن يخصص المعلم جزءاً من وقت الدرس لكي يتعلم الطلاب غير التقليديين مهارات الحاسب تبعاً لسرعتهم الخاصة في التعلم.

٤. ينبغي نشر نتائج هذه الدراسة بين المعلمين والطلاب الجامعيين ليصرفوا على فائدة استخدام برمجيات التعليم بمساعدة الحاسب على اكتسابهم لمهارات الحاسب.

٥. يوصى بإجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر

ملحق رقم (١)

استطاع مهارات الحاسب

أمل إكمال الفراغات التالية:

١. رقم القيمة: _____ ٢. الرقم الجمعي: _____

٣. العمر:

٤. هل هذه هي المرة الأولى التي تدرس فيها هذا المقرر؟ ☐ نعم ☐ لا٥. هل سبق وأن أخذت دورة أو مقرراً في مهارات الحاسب؟ ☐ نعم ☐ لا٦. هل تخطط حاسماً كلياً في المنزل؟ ☐ نعم ☐ لا

بناء على الوصف التالي للمباراة، قيم قدراتك في مجال تطبيقات الحاسب الموضحة أثناء وذلك بوضع دائرة حول

الرقم المناسب:

منخفض جداً (١): لا يمكنك القيام بالمهارة، وتحتاج المساعدة لأجل القيام بها.

معتدل (٣): قد أجريت المهمة سابقاً، لكن ربما تحتاج من يذكرك بكيفية أدائها.

مرتفع جداً (٥): أنت خبير في أداء المهمة، ويمكنك مساعدة الآخرين على أدائها.

مهارات	منخفض جداً	منخفض	معتدل	مرتفع	مرتفع جداً
أولاً: مهارات تحرير النصوص (برنامج ميكروسوفت وورد)					
٧. تمثيل للمستند (المراجع، فواصل الصفحات، رؤوسه، الفهارس)	١	٢	٣	٤	٥
٨. تمثيل الفقرة (تعداد الأسطر، الجملات، نسابة الفقرة)	١	٢	٣	٤	٥
٩. المندرج (إنشاء إدراج وحذف المندرج والأصناف المندرج)	١	٢	٣	٤	٥
١٠. جدول (إنشاء وحذف الجدول، تمثيل الجدول)	١	٢	٣	٤	٥
١١. الرسوم (إنشاء، تغيير النمط، تغيير اللون، تمثيل)	١	٢	٣	٤	٥
ثانياً: مهارات الجداول الإلكترونية (برنامج ميكروسوفت إكسل)					
١٢. تمثيل البيانات (المعامل، الحساب، النسخة، النسخة المندرج)	١	٢	٣	٤	٥
١٣. المندرجات (إنشاء، تغيير النمط، التغيير)	١	٢	٣	٤	٥
١٤. المندرج (نموذج، تغيير النمط، التغيير)	١	٢	٣	٤	٥
١٥. الرسوم (إنشاء، تغيير النمط، التغيير)	١	٢	٣	٤	٥
ثالثاً: مهارات قواعد البيانات (برنامج ميكروسوفت أكسس)					
١٦. المندرج (إنشاء، تغيير النمط، التغيير، المندرج)	١	٢	٣	٤	٥
١٧. المندرجات	١	٢	٣	٤	٥
١٨. المندرج (إنشاء، التغيير، التغيير)	١	٢	٣	٤	٥
١٩. الاستعلام (إنشاء، تغيير النمط، التغيير)	١	٢	٣	٤	٥
٢٠. استيراد البيانات من أكسس إلى أكسس	١	٢	٣	٤	٥

ملحق رقم (٢)

استفتاء تقويم المشرب باستخدام برنامج الحاسب الآلي

أمل أن تقدم إجاباتك الصريحة عن كل من الصيغرات التالية.

رقم الشخصية: _____ الرقم الجامعي: _____

الصيغة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
١. قرأت بعض المعلومات التي يقدمها البرنامج التعليمي.				
٢. ساعدني برنامج تعليمي وورد على إكمال مهام قري القصص.				
٣. ساعدني برنامج تعليمي إكمال على إكمال مهام الجدول الإلكتروني.				
٤. ساعدني برنامج تعليمي أكسس على إكمال مهام قواعد البيانات.				
٥. استخدم البرامج التعليمية ساعدني في الاستعداد للاختبار.				

72(1), (2002). 101-130.

Christmann, E., & Badgett, J. «A meta-analytic comparison of the effects of computer assisted-instruction within differing subject areas: A statistical deduction.» *Journal of educational computing research*, 16(3), (2003). 281-296.

Fante, C. «Effects of computer assisted-instruction on developmental English instruction at a community college.» *Dissertation abstract international*. [UMI No. AAT 9618691]. (1995).

Fletcher-Fillan, C., & Gravatt, B. «The efficacy of computer assisted instruction (CAI): A meta-analysis. *Journal of Educational computing research*,» 12(3), (1995) 219-242.

Hsu, Y. «The effectiveness of computer assisted instruction: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation.» *Dissertation abstract international*. [UMI No. AAT 3089963] (2003).

Khalili, A., & Shashzani, L. «The effectiveness of computer applications. A meta-analysis». *Journal of research in computing in education*, 27(1), (1994). 48-62.

Lee, J. «Effectiveness of computer based simulation. a meta-analysis.» *International Journal of instructional media*, 26(1), (1999). 71-86.

Liao, Y. «Effects of computer-assisted instruction on cognitive outcomes: A meta-analysis. *Journal of research on computing in education*,» 24(3), (1992). 367-380.

May, G. «The use of computer-assisted instruction in non-traditional classroom environments in higher education. Doctoral Dissertation.» *Dissertation abstracts international*. [UMI No. AAT 9604376]. (1995).

Rutherford, D., & Lloyd, W. «Assessing computer-aided instruction strategy in a world geography course. *Journal of*

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

خطوة خطوة. Microsoft Office System.

ميكروسوفت أونليس خطوة خطوة. بيروت:

الدار العربية للمعلوم ناشرون، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bitter, G. & Pierson, M. *Using Technology in the Classroom*. Boston. Allyn & Bacon. (2002).

Taylor, R. P. Introduction. In R. P. Taylor (Ed.), *The computer in school. Tutor, tool, tutee* (pp. 1-10). New York: Teachers College Press. (1980).

Farcier, R. C., & Dancy, D. E. *The computer as an Educational Tool*. New Jersey: Prentice Hall. (2002).

Sharp, V. *Computer Education for Teachers: Integrating Technology into Classroom Teaching* New York: McGraw Hill. (2002).

Mulberry, K. «Effectiveness of computer-assisted instruction compared to traditional instruction in a basic computer proficiency course at the collegiate level.» Unpublished doctoral dissertation. Utah State University, UMI # 3246346. (2006).

Adams, T. & Kandt, G. «Computer assisted instruction versus lecture methods in teaching the rules of golf». *Physical Educator*, 48(3), (1991). 1446-151.

Bayraktar, S. «A meta-analysis of the effectiveness of computer-assisted instruction in science education.» *Journal of research on technology in education*, 32(2), (2001). 173-188.

Blank, H., Oostdam, E., & Otter, M. «Computer Assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review.» *Review of educational research*,

- geography in higher education.» 25(3), (2001). 341-455.
- See, K., Keki, S., & Chang, J. «Effect of computer-assisted instruction (CAI) on reading achievement: A meta-analysis.» [ERIC No. ED443079]. (2000).
- Tsai, S., Tsai, w., Chai, S., Sung, W., Doong, J., & Fang, C. «Evaluation of computer – assisted multimedia instruction in intravenous injection.» International journal of nursing studies, 41(2), (2004). 191-198.
- Watkins, G. «Effect of CD-ROM instruction on achievement and attitudes.» Unpublished doctoral dissertation, Dissertation abstract international, [UMI No. AAT 9266398] (1996).
- Yankub, M., & Flinch, C. «Effectiveness of computer-assisted instruction in technical education A meta-analysis.» Workforce education forum, 28(2), (2001). 1-5.

The Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Students' Computer Application Achievement

Riyadh al Hassan

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,

College of Education, King Saud University

E-mail: alhasanr@ksu.edu.sa

Al Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box 92782, Postal Code: 11663

(Received 25/5/1432H, accepted for publication 4/1/1433H.)

Keywords: Computer Applications, Computer Assisted Instruction, Higher Education.

Abstract: A review of literature showed a lack of research on the effect of CAI on students' acquisition of computer application skills. Therefore, the purpose of this study was to examine The effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on students' computer application achievement compared to traditional teaching methods. The study also compared students' achievement based upon their previous computer experience, and it also examined students' perceptions about the effectiveness of CAI in teaching computer skills.

The study utilized a quasi-experimental methodology. Five sections of a Computer Education course containing 119 students were taught computer skills using traditional methods of teaching during the first semester. Five other sections containing 115 students were taught the same content using CAI during the second semester. The total sample size was 234 students.

Findings from this study showed that students in the CAI groups achieved significantly higher mean scores in all computer applications than those in the traditional teaching groups. Moreover, students indicated that they were satisfied with learning computer applications through CAI. The study concluded with recommendations to improve the use of CAI in teaching computer application skills.

أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن

محمد سلامة بايت^١، إبراهيم الفاوود^٢

^١ معلم وباحث بشركة الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، صرب ٢٥٩٥، الرقم ١١٨٢١

E-mail: Mohamamad.hawari@yahoo.com

^٢ أستاذ باحث للتأهيل والتدريب، كلية التربية، جامعة اليرموك

أربد، المملكة الأردنية الهاشمية، صرب ٥٦٦، الرقم ٢١١٦٣

E-mail: qaoud@yu.edu.jo

(قدم للنشر في ١١/٢٣/١٤٣٦هـ، وقبل للنشر في ٢٧/٤/١٤٣٣هـ)

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، البحث الإجمالي، معلمو الدراسات الاجتماعية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجمالي لدى هيئة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة تربة إربد الأولى، وقد تكونت هيئة الدراسة من (١٥) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، تم اختيارهم بأسلوب التقييم القصدي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار يكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجمالي تكون من (٥٠) فقرة، وفي ضوء نتائج الاختبار تم بناء البرنامج التدريبي. ولقياس مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجمالي طور اختبار مفاتيح مفتوح الإجابة، وكشفت الدراسة أن (٧١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات الاختبار في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين المتوسطين الحسابيين الخامسين والحاسمين على المعرفة بالبحث الإجمالي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي. وقد أوصت الدراسة بضرورة الجهات المعنية بمجلة وزارة التربية والتعليم والمعلمين والمؤسسات الأكاديمية إلى ضرورة تبني البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجمالي.

مقدمة الدراسة وأهدافها

تتطلب التربية الحديثة معلماً قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة، واستخدامها، وتنظيمها تنظيمًا جيدًا، كما أن التغير المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات التربوية المختلفة يحتاج إلى معلم ذي تفكير علمي منظم، فمثل هذه الأوضاع لا تناسبها معلم تقليدي؛ لأن الوضع الجديد سوف يتجاوز حدود نقل المعارف وتلقينها وتكرارها إلى تنظيم المعارف ومعرفة كيفية استخدامها، وهذا يتطلب معلماً قادراً على إنتاج معارف جديدة تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات وتجهيزهم للدور المستقبلية.

وما يهدد ذكره في هذا المجال أن العمل البحثي يُمَدُّ من أهم أدوار المعلم الحديثة، ويشير ياروسونز وبراون (٢٠٠٥، ٢٠) في هذا الصدد إلى أنه حتى يكون المعلم عنصرًا فعالاً ومؤثراً يتوجب عليه أن يكون شريكاً فاعلاً داخل الصف، ومراقباً لعملية التعلم ومفسراً للمعلومات المتوفرة في بيئة الصف، مستخدماً تلك المعلومات كأداة للتخطيط واتخاذ القرارات، كما تساعد الملاحظات وعملية جمع البيانات في تحويله من متأمل إلى باحث إيجابي.

ولذلك لا بُدَّ من السعي لإلحاق المعلم بالمعلم موهلاً ومتمتعاً بأعلى درجة من الكفاءة ليتمكن من أداء دوره البحثي، لا أن يكون متلقياً ومتغلباً لتتائج البحوث والدراسات التي تُنقَلُ بعيداً عن الميدان، ولعلَّ

هنا ما أدى إلى بروز أزمة الثقة بين المعلمين في الميدان وبين الباحثين التربويين، حيث يرى الباحثون التربويون أن المعلمين أقل قدرة على تحديد مشكلات البحوث بدقة كما أنهم يقتضون إلى المهارات البحثية التي يمتلكها الباحثون، وأن دورهم لا يحدو أن يكون مادة أو موضوع البحث التربوي، وهذا ما يفقه المعلمون تماماً، فهم أقدر من غيرهم على اقتراح موضوعات البحوث من وجهة نظرهم لكونهم يقضون وقتاً أطول في الميدان، ويعرفون الاحتياجات التي يصعب على من يأتون من خارج المدرسة أن يعرفوها بدقة، وأن المعلمين ينظرون إلى البحوث التي يُنقَلُها الباحثون على أنها بعيدة عن الواقع التربوي، وغالباً ما تكون موجهة نحو تقييم الممارسات التربوية دون تقديم البدائل لهذه الممارسات، ولذلك كانت الحاجة ملحة لأن يقوم الممارسون (المعلمون) بالبحوث التربوية لأنهم الأقرب للواقع التربوي، والأقدر على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في ممارستهم للعملية التعليمية (منبولي، ٢٠٠٢).

وتحدد أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور الفجوة بين نتائج البحث التربوي وتطبيقاته الميدانية، على النحو الآتي (البيتي، ١٩٩٨):

- ١ - الأبحاث التربوية غير مبنية بما فيه الكفاية؛ نظراً لتدني كفاءتها في إنتاج العاملين في الميدان.
- ٢ - عدم صلة البحث التربوي بالمشكلات التعليمية والتربوية الملحة، ففي كثير من الأحيان يكون

التي تواجهه في حجرة الدراسة، لأنه ما زال يُنظرُ إلى البحث على أنه مادة تدريس للطلاب من الناحية النظرية فقط، ولم تنجح في تدريبهم على مهارات البحث، ولهذا من الضروري تدريب المعلم على مهارات البحث الإجرائي ليتمكن من حل المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجهه على اعتبار أن المدرسة هي المختبر الحقيقي للتربية، ولا يكون إعداد المعلم كمالاً ما لم يكتسب الكفايات المتعلقة بإعداد البحوث الإجرائية (شتات، ١٩٩٥).

إن مما يؤدي إلى تقوية الصلة بين البحث التربوي والقرار التربوي تدريب المعلمين على التفكير العلمي وعلى البحوث الإجرائية والعمل على إدخالها إلى المدرسة، والانتقال بالمعلمين إلى أن يكونوا باحثين، ويتفق يارسونز وبوارون (٢٠٠٥)، مع ما ذهب إليه الشيخ (١٩٩٨) في أن البحث الإجرائي يعد أحد حلول تلك المشكلة، لأنه يسمح للممارسين أن يقوموا بأنفسهم بإجراء هذا البحث ومحاولوا استخدام البحث كطريقة لتحديد ما يقومون به من ممارسات تربوية، واتخاذ القرارات المناسبة بنحية تحسبها.

عُرفَ البحث الإجرائي بتعريفات عديدة، حيث عرّفه كورتسون لوبين المشار إليه في ماسترز (Masterz, 2000, 5) على أنه «أحداث تتمثل في خطوات ذات طابع حلزوني كل منها يتكون من: تخطيط - أداء - تقويم نتيجة الأداء»، وعُرفه جرتسون (Johnson, 1993, 25) على أنه «استقصاء

لدى المعلم بعض المشكلات التي يرغب في حلها بصورة واقعية وسريعة بعيداً عن أجواء البحث المصطنعة، لأنه كلما كانت الحلول واقعية اتفقت مع ظروف البيئة المدرسية، بينما نجد الباحث التربوي في الغالب يفكر في قضايا ومشكلات لا صلة لها بما يدور داخل الغرف الصفية.

٣- عدم تقبل المعلمين لنتائج البحث التربوي في ميدان عملهم؛ لأنها قد تتعارض مع معتقداتهم وقيمهم.

وقد فسّر سمو الأمير الحسن بن طلال في كلمته التي ألقاها في مؤتمر «البحث التربوي إلى أين؟» (١٩٩٨، ٦) أن «التجوة بين واقع البحث التربوي من ناحية وبين دوره المأمول من ناحية أخرى سببها ضعف الثقة، والانتقادات القائمة بين الباحثين الذين يصرفون بحة كبيرة إلى درجة تمنعهم من مجرد الشك بسلامة إجراءات بحوثهم وصلاحياتها، وبين المعلمين المتهمين بإهمال نتائج البحوث، والذين يبدو أن فتاعاتهم يجلو ندى نتائج البحوث أو بأساليب البحث في إصلاح النظم التربوية لم تشكل بعد بسبب ضعف البحوث أو ضعف العلاقة بين مضامينها ومشكلات النظم التربوية الجوهريّة».

ولا بد من الإشارة إلى أن مادة البحث التربوي التي تقدم ضمن برامج كليات التربية لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقية للمساهمة في حل المشكلات التعليمية

الإجرائية أنها تقوم على التأمل الذاتي في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه لتحقيق فهم أفضل للممارسة التعليمية، وإحداث التغيير المنشود. (Schon, 1983) يذكر توفيق (١٩٨٥) أن ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث أنه يشترط أن يكون الباحث هو نفسه الشخص الذي يستخدم نتائج البحث في تطوير عمله وزيادة فاعليته، وهذا ما أكد عليه سترنجر (Stringer, 16, 2007) من أن البحث الإجرائي يقوم على فكرة المعلم الباحث الذي يعمل في بيئة مليئة بالمشكلات، ويكون هدفه فحص الواقع الذي يعمل فيه سعياً نحو فهمه وتحسين ممارساته، ويذكر ماكملون وإيرن (McMillan & Wergin, 1998) أن البحث الإجرائي موجه لاتخاذ قرار بشأن مشكلة خاصة، ولا ينفذ إلى تعميم النتائج، إن ما يميز البحث الإجرائي عن غيره من البحوث التقليدية بأنه يستخدم عملية جمع للبيانات وتحليلها ذات العلاقة بالممارسات المهنية بسهولة تامة، بينما البحث التقليدي تكون عمليات جمع البيانات ولحصولها معقدة (Wallace, 1998).

اتفاقاً من الدور القيادي الذي يتمتع به معلم الدراسات الاجتماعية في أي نظام تربوي، وإيماناً بأهمية التأثير الذي يحدده على نوعية التعليم ومستواه، لذلك فهو معني بشكل كبير بصقل شخصية الطالب وإكسابه جملة من القيم والاتجاهات التي تعمل على تعميق الانتماء الوطني وتوثيق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يشير أبو حلو، وآخرون (١٩٩٤)

مدروس موجه نحو حل مشكلة ما، ويمكن أن يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد، ويتسم هذا النوع من البحوث بعلاقات حلزونية كل حلقة منها تتضمن: تحديد المشكلة - جمع البيانات بشكل منظم - تفكير - تحليل - اتخاذ فعل في ضوء البيانات - وفي النهاية إعادة تعريف المشكلة. ويُعرف أيضاً على أنه دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594). وعُرف كذلك بأنه: «عملية تسمح للمعلمين التفكير في ممارساتهم الخاصة، كما تتيح لهم مراقبة تعلم الطالب» (Hewitt & Little, 2005, 9)، ويُعرف ساقور (Sagor, 5, 2000): «بعملية أولية تتكون من ثلاث خطوات رئيسية هي: التخطيط، والقيام بإجراء، والبحث عن الحقائق حول الإجراء الذي تم القيام به»، واتفق كرافت (Kraft, 2002, 176) في تعريفه للبحث الإجرائي مع ماكتيف (McNiff, 1993, 20) بأنه نوع من الاستقصاء الذي يقوم به المشاركون في البحث في مواقف اجتماعية بهدف تحسين ممارساتهم التدريسية وفهمها، والمواقف التي ينشأ فيها ممارساتهم التدريسية.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إن البحث الإجرائي شكل غير تقليدي من البحوث، لما له من خصائص مميزة، ولعل من أهم ما يميز البحوث

الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيق طرق البحث الإجرائي لما له من أهمية كبرى في تحقيق النمو المهني المستمر لهم (Ross, 1986). وكما يرى مرعي، وبلقيس (١٩٨٢) أن برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن تُكسبهم القدرة على جمع المعلومات وتقومها واستخدام الوقت وتحليل المشكلات الاجتماعية، ويشير آخره، والصفي (٢٠٠١) إلى أن أهم الكفايات التي يحتاجها معلم الدراسات الاجتماعية هي: المعرفة المتعلقة بفروع الدراسات الاجتماعية ومناهج البحث فيها، وأن تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية وتعرفهم مهارات البحث يعدّ من أهم الكفايات التي تُسهم في تعلم الطلبة القادرين على أخذ أدوارهم الاجتماعية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأصلها

على الرغم من الأهمية التي يتمتع بها البحث الإجرائي في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومساعدة المعلمين على قياس مدى فاعلية أساليبهم التدريسية، إلا أن تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تروياً، كما يبدو أن ثقافة إجراء مثل هذا النوع من البحوث تكاد تكون معدومة عملياً وعربياً، ومن ثم فإن الكتابات التي تتناول البحث الإجرائي محدودة للغاية إن وجدت. وما يؤيد ذلك أنه وبالرغم من أن الاهتمام كان منصّباً على البحوث الإجرائية إلا أن المؤلفات

إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يجب أن يمتلكوا الكفايات الخاصة في مجال التفكير والبحث، التي تضق وطبيعة الدراسات الاجتماعية. كما عبر الإبراهيم (٢٠٠٣، ٣٠) عن مدى حاجة معلم الدراسات الاجتماعية إلى امتلاك القدرة والكفاية البحثية، ليكون قادراً على التطور الذاتي، والمساهمة في تحسين مستوى ومكانة الدراسات الاجتماعية، فالبحث الإجرائي يُقيّم معلم الدراسات الاجتماعية في حالة إعداد وتدريب مستمر، وملاحظة التطورات الجديدة في الميدان التربوي، وأن يكون قادراً على التمييز بين بحث وآخر من الناحية العملية، فهو بذلك سيمتلك المجالاً تقنياً نحو كل جديد في التربية، مما يشير لديه اهتماماً وتساؤلاً عن مدى كفاية ما يقوم به من ممارسات تربوية (سعادة، ١٩٩٦).

وبناء عليه؛ فإن استخدام البحث الإجرائي سيعطي لمعلم الدراسات الاجتماعية الفرصة للمشاركة في النقاش مع الزملاء من المعلمين وخاصة أصحاب الخبرة منهم، وهذا سوف يتحول إلى تجربة شخصية لكل واحد منهم في دعم التفكير الذاتي وتحسين مهارات التعليم، ويمكن كذلك أن يقود إلى تحديد مشترك للأهداف لتحقيق النمو المهني المستمر. ويعد تدريب معلم الدراسات الاجتماعية وتأهيله من أهم الأمور التي يحتاج إليها في البحوث الإجرائية، إذ إن تنفيذ البحوث الإجرائية يعتمد بصورة أساسية على تدريب المعلمين وتأهيلهم، ولذلك يجب أن تُعطى

علمي الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع

الذي تبثه، إذ إنها تتناول أثر برنامج تدريبي لتنمية

مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات

الاجتماعية، وانطلاقاً من أهمية البحوث الإجرائية في

تحقيق النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية،

واعتبار تنفيذهم للبحوث الإجرائية جزءاً من

ممارستهم التربوية وأمرأً مهماً وضرورياً لتحقيق النمو

المهني لهم الأمر الذي ينعكس على تطوير المجتمع

المدرسي ككل، وليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف

التربوية من تنفيذ البحوث الإجرائية يجب إعداد

وتدريبه ليكون مواكباً للمستجدات والتغيرات العلمية.

وتجلى هذه الأهمية في محاولة الدراسة الحالية أن:

- تواكب توجهات وخطط وزارة التربية

والتعليم المستقبلية.

- تقدم وصلاً للأدب التربوي حول البحث

الإجرائي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

- تكشف مدى ممارسة معلمي الدراسات

الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي.

- تقترح برنامجاً علمياً لتدريب معلمي

الدراسات الاجتماعية على مهارات البحث الإجرائي.

- يستفيد منها القائلون على المناهج،

والإشراف، والتدريب في المجال التربوي عامةً، وفي

وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خاصةً.

العلمية والبرامج التدريبية التي تزود المعلمين بنماذج

مفيدة لهذا النوع من البحوث ما تزال غالبة بشكل

ملحوظ (Smith & Lytle, 1990).

واستجابة للمستجدات الحديثة في التربية فقد

عقدت وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤخر المعايير

الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا (٢٠١٦)، وقد تم اعتماد

البحث الإجرائي كمعيار من معايير التطوير الذاتي

للمعلم، إلا أن وزارة التربية لم تقم تصوراً أو تصميم

برنامجاً لتدريب المعلمين على مهارات البحث

الإجرائي، وتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب

عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى معرفة معلمي الدراسات

الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟

٢- ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية

مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات

الاجتماعية؟

٣- ما أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات

البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى

امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث

الإجرائي، وتقدير احتياجاتهم التدريبية، وبناء برنامج

تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي

الدراسات الاجتماعية، والكشف عن أثر البرنامج

التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى

محددات الدراسة:

البيانات، ومهارة استخلاص النتائج).

معلمو الدراسات الاجتماعية:

هم المعلمون الذين يدرسون التربية الاجتماعية والوطنية، والتاريخ، والجغرافية في المدارس الحكومية في تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩. البحث الإجمالي:

دراسة يقوم من خلالها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية اليومية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين التدريس من خلال التقييم لممارساتهم التربوية (Johnson & Christensen, 2004, 594).

— يعرفه الباحثان: عملية منظمة تقوم على التفكير والتأمل اللغتي في الممارسات التربوية من قبل المعلمين لحل للمشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية، ومعرفة نتائج أنشطتهم التي تهدف إلى تطوير استراتيجيات موجهة لتحسين تلك الممارسات باستخدام أساليب بحثية.

مهارات البحث الإجمالي:

هي قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على إجراء البحث الإجمالي بسرعة ودقة وإتقان من خلال ممارسة مهارة تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع المعلومات، ومهارة صياغة الفرضية البحثية، ومهارة استخلاص النتائج، وتقاس مهارات البحث الإجمالي في هذه الدراسة

— انحصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة وبمجموعها من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩. — تتوقف نتائج الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة وصحتها.

الخصائص الإجرائية:

وردت في هذه الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي:

— هو «تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف والمهارات والمهام، التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم للتدرب للقيام بأدواره التعليمية» هاشم (١٩٩٢، ١١).

— يعرفه الباحثان: برنامج مصمم من قبل الباحث لتنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مواقف تدريبية تتكون من أسئلة التقويم اللغتي، وعدد من التدريبات والأنشطة، باستخدام أساليب تدريبية متثلة بأسلوب النقاش والحوار الجماعي، وأسلوب المحاضرة، وأسلوب العمل في مجموعات، وأسلوب التلخيص، يتم في كل جلسة تناول مهارة من مهارات البحث الإجمالي (مهارة تحديد المشكلة البحثية وصوغها، ومهارة صياغة الفرضية البحثية، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة جمع البيانات، ومهارة تحليل

الدراسة من (١٦٤) طالباً من جامعة سان ماركوس في ولاية كاليفورنيا، وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها: تطوير مهارات البحث الإجرائي لمعلمي ما قبل الخدمة، تطبيق استراتيجيات البحث الإجرائي لدى المعلمين وتشجيع طلابهم على ذلك، وفي نهاية الدراسة تساءل الباحثون: هل سيستمر المدربون بممارسة تنفيذ البحث الإجرائي عندما يدخلون حقل التعليم؟

— دراسة كونغ ساك ورفاقه (Kongsak, et al, 1999) هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي المرحلة الأساسية في منطقة كون كين- وللكشف عن مستوى معرفة المشاركين تم استخدام اختبار لتقييم معرفة المشاركين بمهارات البحث الإجرائي، ومن خلال نتائج الاختبار تم بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي استخدمت فيه أساليب تدريبية متنوعة مثل: المحاضرة، وعمل المجموعات، والمناقشة، وتكوّنت هيئة الدراسة من (٢٧) معلماً، منهم (٨) ذكور، و(١٩) أنثى، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٨ — ٥٦) يعملون في (٨) مدارس في نفس المنطقة، كما تكونت هيئة الدراسة من (٧) محاضرين، و(٢) طلاب دراسات عليا. فاشارت النتائج إلى أن هناك تحسناً وتغيراً في معرفة وقدرته المشاركين في إجراء البحث الإجرائي. كما أشارت النتائج إلى أثر البرنامج في تطوير المعلمين احترامهم لذاتهم وقدرتهم على العمل التعاوني.

بالعلامة التي يحصل عليها المعلم في اختبار مهارات البحث الإجرائي.

الدرجة الكلية لمعيار معرفة معلم الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامة الكلية الخاصة باختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات اختبار مستوى المعرفة.

الدرجات الفرعية لمعيار معرفة معلم الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي:

هي العلامات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي في اختبار مستوى المعرفة مقاسة بمجموع ما أجاب عليه معلمو الدراسات الاجتماعية من إجابات صحيحة على كل فقرة من فقرات كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي.

الدراسات السابقة

في مراجعة واسعة ومخصصة للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع مهارات البحث الإجرائي، تبين أن هذه الدراسات قليلة. فقد اهتمت معظم الدراسات بتدريس مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات:

— دراسة كيتنج، ورفاقه (Kesting, et al, 1998) هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين قبل الخدمة على نماذج البحث الإجرائي التعاوني، وتكوّنت هيئة

— دراسة كريستون ورفاتها (Christenson, 2002) : هدفت إلى وصف مشروع البحث الإجمالي، واختياره كمثال على الطريقة العلمية لكتابة البحوث الإجمالية، وتكوّنت هيئة الدراسة من ثمانية طلاب من طلبة الدكتوراه، وأستاذ دكتور مدرّس لمادة البحث الإجمالي. وكشفت نتائج الدراسة أن البحث الإجمالي ساعد طلبة الدكتوراه في فهم ممارساتهم التعليمية، وكذلك فهم طلابهم بشكل أكبر، وكذلك ساعدتهم على تعريف طلابهم بالبحث الإجمالي.

— دراسة كونغ ساك وبيروث (Kongsak & Phairoth, 2004) هدفت إلى تدريب معلمي ما قبل الخدمة على مهارات البحث الإجمالي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٧) طالب في السنة الرابعة منهم (٣٩) ذكراً، و(٦٨) أنثى، كما تكوّنت العينة من (١٨) محاضراً في قسم التعليم الثانوي في كلية التربية منهم (١٠) ذكور، و(٨) إناث، وقد ركّز البرنامج على مبادئ ومهارات البحث الإجمالي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أدوات متعددة في عملية التدريب، مثل: المقابلة، والاستقصاءات، والكتابات التأملية، وصور كانت تستعمل لجمع البيانات، قد أشارت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى المشاركين خاصة في تعريف المشكلة، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، وكتابة التقرير.

— دراسة آتني (Atney, 2006) : هدفت إلى تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ البحوث الإجمالية من خلال

— دراسة مدارس ولاية يوتا العامة (2000 Utah)، هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين الصاعدين في هذه المدارس على كيفية إجراء البحوث الإجمالية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجمالي، وتكوّنت هيئة الدراسة من (٢٧) معلماً يُمتثلون (١٩) مدرسة، وقد كان من نتائج الدراسة: إن أفراد العينة أشاروا إلى أنهم تعلّموا كيف يجزّون المقابلات ويطوّرون الاستبانات، كما أنهم تعلّموا كيف يقومون بجمع وتحليل البيانات النوعية والكمية، وكيف يقومون بكتابة تقرير البحث الإجمالي.

— دراسة رُسيل (Russell, 2002) : هدفت إلى تزويد معلمي ما قبل الخدمة ببرنامج تدريبي في البحث الإجمالي في كلية التربية في جامعة الملكة كينغستون في أونتاريو، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٦) طالباً معلماً تم تدريبهم على طرق البحث الإجمالي، وقد قدّم عدد من المشاركين تعليقات حول الفائدة التي جنوها من اشتراكهم في البرنامج التدريبي؛ فيقول أحدهم: «أجس أن مشروع البحث الإجمالي كان أحد أفضل المشاريع التي عملتها، حيث إن هذا المشروع أجبرني أن أكتب أفكارتي على الورق»، ويقول آخر: «لقد ساعدني هذا البرنامج بالتركيز على المشاكل التي تواجهني وأن أحصل على حلها»، ويضيف آخر: «أطالب جميع المعلمين الذين يبحثون عن التطوير المهني أن يمارسوا البحث الإجمالي بشكل يومي».

وتحليل البيانات، وكيفية تقديم تقرير البحث.

— دراسة مؤسسة (WikiEducator, 2008):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي مقاطعة ماديبيا (Madhya) على إجراء البحث الإجمالي، وتطويرهم كباحثين، وقد نُظِمَ هذا المشروع في ثلاثة مستويات ومرحلتين، وتوضّح المستويات مراكز التدريب والشرف الصفية، أما المراحل فتوضّح خطوات إجراء البحث الإجمالي مثل: تحديد المشكلة الصفية، والتخطيط للعمل، والتنفيذ، وتسجيل البيانات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن البرنامج استطاع تطوير المهارات المطلوبة لإجراء البحث الإجمالي لدى المعلمين وأنهم سيتحولون بشكل كلي إلى باحثين.

نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وظفت طرقاً وأنماطاً بحثية متنوعة ومختلفة، وبالرغم من هذا الاختلاف والتنوع إلا أن هناك إجماعاً حول أثر البرامج التدريبية في تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى مختلف المعلمين. وقد تابعت المستويات لعناصر المعينات التي استُخدمت في هذه الدراسات؛ فهناك معلمون قليل الختمة، ومعلمون أثناء الختمة، وطلبة جامعات، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ولهما يتعلق بتنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص متوقع أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول مهارات البحث الإجمالي في البيئة الأردنية.

برنامج تدريبي قُدم للمعلمين قبل الختمة وأثناءها في تركيا، وتكوّن هيئة الدراسة من (١٢) معلماً منهم (٦) أثناء الختمة (٥) منهم إناث وذكور واحد، ومتوسط أعمارهم (٢٩) سنة، وتراوحت خبرتهم ما بين ٤ - ٥ سنوات، أما معلوم ما قبل الختمة فكان عددهم (٦) منهم (٤) إناث وذكور اثنان، ومتوسط أعمارهم (٢١) سنة، وكانوا في السنة الرابعة في الجامعة، واختيروا على أساس أنهم تقدموا بطلب للحصول على وظيفة في مدرسة الجامعة. كشفت نتائج الدراسة عن تفسير في تصورات المعلمين حول البحث الإجمالي، حيث أصبح لهم معرفة نظرية وعملية عن البحث الإجمالي، كما كان تأثير البرنامج إيجابياً على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث الإجمالي، حيث أصبح المعلمون يعرفون كيف يجمعون ويحللون البيانات، وكيف يقيمون عملهم في ضوء النظريات.

— دراسة هيئة التعليم بدولة قطر (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين في تخصصات مختلفة (اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية) على استراتيجيات تطوير المهارات الأساسية لعمل الأبحاث الإجمالية، وقد شارك في هذه الدراسة (٢٠٠) معلم من (٦) مدارس، وتكوّن البرنامج من (١٢) درساً وُجّهت للمدرّسين لِيُتَمَلَّم أنواع مختلفة من الأبحاث الإجمالية، وكشفت نتائج الدراسة عن تطوير مهارات المعلمين في كيفية تشكيل السؤال البحثي، وكيفية جمع

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على أربع منهجيات كمية مصنفة، على النحو الآتي:

الأولى منها: مسحية؛ تقاس من خلال أداة اختبار الاختيار من متعدد لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؛ بهدف الكشف عن واقع البحث الإجرائي ومهاراته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثانية منها: وصفية؛ تقاس من خلال نتائج منهجية الدراسة الأولى، وذلك بهدف بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

الثالثة منها: تجريبية بدائية (أولية) بتصميم ذي مجموعة واحدة واختبار قبلي واختبار بعدي؛ تقاس من خلال أداة اختبار مستوى المعرفة لمهارات البحث الإجرائي لدى عينة مختارة من معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي المستوى المعرفي المنخفض بالبحث الإجرائي - الذين تم تجنيدهم بالاعتماد على نتائج منهجية الدراسة الأولى - بعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

والرابعة منها: تجريبية بدائية (أولية) بتصميم المجموعة الواحدة واختبار بعدي؛ تقاس من خلال اختبار مقالي يهدف إلى التحقق من مدى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي،

حيث تم تكميم الإجابات المقالية لمعلمي الدراسات الاجتماعية عليها باستخدام بطاقة تصحيح لأسئلة الاختبار المقالي.

مجتمع الدراسة وعينها:

تكون مجتمع منهجية الدراسة الأولى من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية العاملين في المدارس الحكومية التابعة للمدرسة تربية إربد الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) البالغ عددهم (٢٦٧) معلما ومعلمة.

كذلك تكون مجتمع منهجية الدراسة الثانية من كافة فقرات أداة اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته، بهدف اعتمادها كمكونات معرفية في بناء البرنامج التدريبي المقترح.

كما تكونت عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة من (١٥) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية، ومن يحملون درجة البكالوريوس، وتم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية مع ضرورة التنويه إلى أن عينة منهجيتي الدراسة الثالثة والرابعة؛ هي من المعلمين ذوي مستوى معرفي منخفض في مهارات البحث الإجرائي؛ الذين تم اختيارهم في ضوء نتائج منهجية الدراسة الأولى، كما ذكر سابقاً.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، تم بناء الأداة على

الشكل الآتي:

اختبار من نوع الاختبار من متعدد للقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:

يتكون الاختبار من سبع مهارات خاصة بالبحث الإجرائي، هي: (١) مهارة معرفة البحث الإجرائي، (٢) مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، (٣) مهارة تصميم خطة إجرائية، (٤) مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، (٥) مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، (٦) مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، (٧) مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

صنف مستوى الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار؛ تم عرضه بصورته الأولى على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكماً من ذوي الاختصاص في المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم التربوي؛ حيث طلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الاختبار؛ من حيث الصياغة اللغوية وشموليته للمهارات المقاسة من خلاله، واقتراح ما يروونه مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف، وفي ضوء ملاحظات المحكمين؛ قام الباحث بإجراء التعديلات؛ المتفق عليها من المحكمين على ضرورة إجرائها، وعليه فقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (٥٠) سؤالاً.

ثبات الاختبار: لأغراض التحقق من ثبات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي؛ قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بأسلوب التعمين القسدي مؤلفة من (٢٠) معلماً؛ ممن أقادوا باستلاكهم للمعرفة بالبحث الإجرائي؛ ومن خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، فباصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حساب ثبات إعادة الاستخدام معادلة بيرسون، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كودر - ريتشاردسون 20 - KR) للدرجة الكلية الخاصة باختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي وللدرجات الفرعية الخاصة بمهارات البحث الإجرائي، وذلك كما في الجدول (١).

الجدول رقم (١). معاملات ثبات إعادة والاستساق الداخلي لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي.

٢	الفرقة والبحث الإجرائي والمطلب لطلاب الثانويات	ثبات إعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
١	لمعرفة البحث الإجرائي	٠,٧٥	٠,٩٣	٢١
٢	تحديد مشكلة البحث الإجرائي	٠,٦٨	٠,٨٩	٨
٣	تصميم خطة إجرائية	٠,٧٤	٠,٨٦	٣
٤	صياغة فرضيات البحث الإجرائي	٠,٦٧	٠,٨٤	٤
٥	جمع بيانات البحث الإجرائي	٠,٧٤	٠,٩٠	٦
٦	تحليل بيانات البحث الإجرائي	٠,٣٦	٠,٨٠	٥
٧	استخلاص نتائج البحث الإجرائي	٠,٩٢	٠,٩٥	٣
	الكلية لكافة	٠,٨٤	٠,٨٩	٥٠

إجراءات الدراسات:

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بكيفية

بناء برامج تدريبية.

و. تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة

- للختارة بأسلوب التصميم القصدي - من معلمي

الدراسات الاجتماعية + ممن توفرت لديهم الرغبة

والاستعداد للمشاركة في البرنامج التدريبي وكانوا من

أكثر أفراد العينة تعاوناً مع الباحثين، ولإتباع التدريين

بقيمة وفائدة البرنامج التدريبي كان لابد من تخصيص

جلسة افتتاحية يتم فيها التعرف بأهداف البرنامج

التربوي وعنوانه، وأساليب التدريب المتبعة، والاتفاق

على مكان ومواعيد اللقاءات، واشتمل البرنامج على

ست عشرة جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٦٠)

دقيقة، وبين الجلسة الأولى والثانية (٣٠) دقيقة

استراحة، خلال فترة زمنية تقدر بخمسة أسابيع امتدت

من ١٣ - ٦ - ٢٠٠٩ إلى ١١ - ٧ - ٢٠٠٩ بواقع

جلستين تدريبيتين في اليوم الواحد. وقد قُدم في بداية

كل جلسة تمهيد قبل قراءة كل موقف لتوضيح

الأهداف المتوخاة من تطبيق الموقف التدريبي، والتأكيد

على ضرورة الجدبة واستغلال الوقت بشكل إجمالي،

ثم يتم عرض الموقف التدريبي المراد تناوله في الجلسة

على شفافية، ويتم توزيعه كذلك مصوراً على ورقة

خاصة لكل معلم في المجموعة التدريبية، ومن ثم قراءة

نص الموقف التدريبي على مسامع المعلمين، وبعد ذلك

يقوم الباحثان بطرح الأسئلة المتعلقة بمهارات البحث

الإجرائي (معرفة البحث الإجرائي، وتحديد مشكلة

لتحقيق أهداف الدراسة، طُبِّقَت الإجراءات

الآتية:

أ. بناء اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات

الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي، بحيث تكون من

(٥٧) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد في صورته

الأولية تخص البحث الإجرائي عامة، ومهارات

البحث الإجرائي خاصة.

ب. عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين

من أهل الاختصاص.

ج. اختيار عينة استطلاعية بأسلوب التصميم

القصدي مؤلفة من (٢٠) معلماً، ممن يتسمون

بمعرفتهم للبحث الإجرائي ومهاراته، بهدف التحقق

من ثبات الإعادة والاتساق الداخلي في الدراسات

الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي.

د. تطبيق اختبار مستوى معرفة معلمي

الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجرائي على

كافة أفراد مجتمع الدراسة البالغ (٢٤٧) معلماً للتحقق

بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، كما أن (٧)

معلمين منهم لم يكونوا متواجدين أثناء عملية

التطبيق، وكذلك علم تعاون (١٣) معلماً مع

الباحثين.

هـ. بناء البرنامج التدريبي بما يتفق مع نتائج

إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة، من حيث إنها

كشفت عن مكونات البرنامج التدريبي، وبما يتفق مع

معلمي الدراسات الاجتماعية ، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (٧٦.٨٨٪).

ي. تطبيق الاختبار التفاضلي واستخدام بطاقة التصحيح الخاصة به على أفراد هيئة الدراسة ذات التصميم التجريبي البديلي (أولي) بمجموعة واحدة واختبار بعدي ؛ التي خضعت للبرنامج التدريبي. المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بعدي معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمهارات الفرعية لاختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجرائي على حدة.

للإجابة عن الجزء الأول من سؤال الدراسة الثالث ؛ تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين الخاصين بعدي معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح متنوعة بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon).

للإجابة عن الجزء الثاني من سؤال الدراسة

البحث وصوغها ، وصوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة ، وتصميم خطة إجرائية ، وجمع البيانات ، وتحليل البيانات ، واستخلاص النتائج ، ثم مناقشتها مع المعلمين لاستشارة عمليات التدريب لديهم. وإثابة الفرصة أمام أكبر عدد ممكن من المعلمين للإجابة عن كل سؤال شفويًا ، وحثهم على الإجابة بأقصى طاقة ممكنة ، ثم يقوم الباحثان بالطلب إلى كل معلم كتابة مقالة حول الموقف التدريبي للسماح لأفكاره بالانطلاق على سجيته.

ز. تطوير اختبار مقالي مكون من (١٥) سؤالاً ؛ لقياس درجة تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

ح. تطوير بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي عن طريق وضع معايير خاصة لتقييم مهارات البحث الإجرائي لكل سؤال بتوزيع خماسي يتراوح بين (١ - ٥) ، حيث تألفت من (٣٢) معياراً.

ط. اختيار هيئة استطلاعية مؤلفة من (٥) معلمين من الهيئة الاستطلاعية الأولى ، وتطبيق الاختبار المقالي عليهم ، ثم تم استخدام بطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي من قبل الباحث وزميل آخر له من نفس الاختصاص ، لحساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي ، مما يعطي مؤشراً يمتد به على حيادية الباحث في حال استخدامه لبطاقة تصحيح أسئلة الاختبار المقالي في التطبيق النهائي لها على

الدراسة:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته؟»

لتحديد مكونات البرنامج التدريسي فقد تم تطبيق اختبار لقياس مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث الإجمالي على مجتمع الدراسة كاملاً، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمدى المعرفة بالبحث الإجمالي ومهاراته مع مراعاة ترتيبها ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٢).

الثالث: تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدورات الفرعية للمجانب المهارات للبحث الإجمالي مع مراعاة ترتيبها ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

وتم كذلك حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة للمجانب المهارات للبحث الإجمالي الفرعية مع مراعاة ترتيبها ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية على مستوى كل مهارة من مهارات البحث الإجمالي على حدة.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمجانب المعرفي للبحث الإجمالي ومهاراته مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها

الترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
١	١	٠,٤٤٥	٠,٢٩	٣
٢	٢	٠,٤٦١	٠,١٤	٢١
٣	٣	٠,٣٩٢	٠,٢٩	٥
٤	٤	٠,٣٨٧	٠,٢٩	٤
٥	٥	٠,٣٥٦	٠,١٨	٦
٦	٦	٠,٣٤٢	٠,١٦	٨
٧	٧	٠,٣٣٥	٠,٢٧	٣
الكلية بأكملها				
		٠,٣٩١	٠,١١	٥٠

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على «ما مكونات البرنامج التدريسي المقترح لدعم مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات البحث

يتبين من الجدول (٢)، أن كافة مهارات البحث الإجمالي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجمالي قد كانت دون مستوى الإثبات (٠,٥٥) الذي تم تبنيه في ضوء المتوسط الحسابي لمعاملات صعوبة فقرات الاختبار الخاصة بالمينة الاستطلاعية.

الإجرائي على مستوى كل مهارة من مهارات البحث لتوسطها الحسية كل ضمن المهارة الخاصة به وذلك الإجرائي على حصة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً كما في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). الموصفات الحسية والاعرفات الخاصة بالاحتياجات التدريبية الخاصة بالجانب النظري لمعظم المهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وفقاً لموصفات الحسية كل ضمن المهارة الخاصة به على حدة.

المعيار المستوى	الوصف الخاص	المعيار المستوى	المعيار المستوى	المعيار المستوى
١٢	١	١٢	١٢	١٢
١٣	٢	١٣	١٣	١٣
١٤	٣	١٤	١٤	١٤
١٥	٤	١٥	١٥	١٥
١٦	٥	١٦	١٦	١٦
١٧	٦	١٧	١٧	١٧
١٨	٧	١٨	١٨	١٨
١٩	٨	١٩	١٩	١٩
٢٠	٩	٢٠	٢٠	٢٠
٢١	١٠	٢١	٢١	٢١
٢٢	١١	٢٢	٢٢	٢٢
٢٣	١٢	٢٣	٢٣	٢٣
٢٤	١٣	٢٤	٢٤	٢٤
٢٥	١٤	٢٥	٢٥	٢٥
٢٦	١٥	٢٦	٢٦	٢٦
٢٧	١٦	٢٧	٢٧	٢٧
٢٨	١٧	٢٨	٢٨	٢٨
٢٩	١٨	٢٩	٢٩	٢٩
٣٠	١٩	٣٠	٣٠	٣٠
٣١	٢٠	٣١	٣١	٣١
٣٢	٢١	٣٢	٣٢	٣٢
٣٣	٢٢	٣٣	٣٣	٣٣
٣٤	٢٣	٣٤	٣٤	٣٤
٣٥	٢٤	٣٥	٣٥	٣٥
٣٦	٢٥	٣٦	٣٦	٣٦
٣٧	٢٦	٣٧	٣٧	٣٧
٣٨	٢٧	٣٨	٣٨	٣٨
٣٩	٢٨	٣٩	٣٩	٣٩
٤٠	٢٩	٤٠	٤٠	٤٠
٤١	٣٠	٤١	٤١	٤١
٤٢	٣١	٤٢	٤٢	٤٢
٤٣	٣٢	٤٣	٤٣	٤٣
٤٤	٣٣	٤٤	٤٤	٤٤
٤٥	٣٤	٤٥	٤٥	٤٥
٤٦	٣٥	٤٦	٤٦	٤٦
٤٧	٣٦	٤٧	٤٧	٤٧
٤٨	٣٧	٤٨	٤٨	٤٨
٤٩	٣٨	٤٩	٤٩	٤٩
٥٠	٣٩	٥٠	٥٠	٥٠
٥١	٤٠	٥١	٥١	٥١
٥٢	٤١	٥٢	٥٢	٥٢
٥٣	٤٢	٥٣	٥٣	٥٣
٥٤	٤٣	٥٤	٥٤	٥٤
٥٥	٤٤	٥٥	٥٥	٥٥
٥٦	٤٥	٥٦	٥٦	٥٦
٥٧	٤٦	٥٧	٥٧	٥٧
٥٨	٤٧	٥٨	٥٨	٥٨
٥٩	٤٨	٥٩	٥٩	٥٩
٦٠	٤٩	٦٠	٦٠	٦٠
٦١	٥٠	٦١	٦١	٦١
٦٢	٥١	٦٢	٦٢	٦٢
٦٣	٥٢	٦٣	٦٣	٦٣
٦٤	٥٣	٦٤	٦٤	٦٤
٦٥	٥٤	٦٥	٦٥	٦٥
٦٦	٥٥	٦٦	٦٦	٦٦
٦٧	٥٦	٦٧	٦٧	٦٧
٦٨	٥٧	٦٨	٦٨	٦٨
٦٩	٥٨	٦٩	٦٩	٦٩
٧٠	٥٩	٧٠	٧٠	٧٠
٧١	٦٠	٧١	٧١	٧١
٧٢	٦١	٧٢	٧٢	٧٢
٧٣	٦٢	٧٣	٧٣	٧٣
٧٤	٦٣	٧٤	٧٤	٧٤
٧٥	٦٤	٧٥	٧٥	٧٥
٧٦	٦٥	٧٦	٧٦	٧٦
٧٧	٦٦	٧٧	٧٧	٧٧
٧٨	٦٧	٧٨	٧٨	٧٨
٧٩	٦٨	٧٩	٧٩	٧٩
٨٠	٦٩	٨٠	٨٠	٨٠
٨١	٧٠	٨١	٨١	٨١
٨٢	٧١	٨٢	٨٢	٨٢
٨٣	٧٢	٨٣	٨٣	٨٣
٨٤	٧٣	٨٤	٨٤	٨٤
٨٥	٧٤	٨٥	٨٥	٨٥
٨٦	٧٥	٨٦	٨٦	٨٦
٨٧	٧٦	٨٧	٨٧	٨٧
٨٨	٧٧	٨٨	٨٨	٨٨
٨٩	٧٨	٨٩	٨٩	٨٩
٩٠	٧٩	٩٠	٩٠	٩٠
٩١	٨٠	٩١	٩١	٩١
٩٢	٨١	٩٢	٩٢	٩٢
٩٣	٨٢	٩٣	٩٣	٩٣
٩٤	٨٣	٩٤	٩٤	٩٤
٩٥	٨٤	٩٥	٩٥	٩٥
٩٦	٨٥	٩٦	٩٦	٩٦
٩٧	٨٦	٩٧	٩٧	٩٧
٩٨	٨٧	٩٨	٩٨	٩٨
٩٩	٨٨	٩٩	٩٩	٩٩
١٠٠	٨٩	١٠٠	١٠٠	١٠٠

تابع الجدول رقم (٣).

الجلاب المرفق للمعلق بهمار.	رقم المرفق	مضمون المرفق	الوسط الانجالي
تصميم معلمة إجرائية	١	تصميم معلمة البحث الإجرائي لملادة بالغة	٠,٦١٧
	٢	أي من مصادر جمع البيانات هالفة لا تند من المصادر التعليمية في البحث الإجرائي	٠,٤١٤
	٣	معالجة البحث الإجرائي عند تصميمه إلى إجراءات	٠,٣٠٤
	٤	الفرصات في البحث الإجرائي يجب أن تقع	٠,٦٤٣
البحث الإجرائي	٥	لا ينبغي للفرصة البحثية أن تكون	٠,٣١٧
	٦	فرصة البحث	٠,٢٩٥
	٧	عد صياغة الفرصة في البحث الإجرائي يجب أن تكون	٠,٢٥١
	٨	فرص أروع البيانات التي يسمها البحث الإجرائي على	٠,٣٣٣
جمع بيانات البحث الإجرائي	٩	أقوم بمهارة جمع المعلومات في البحث الإجرائي على مبدأ مهم هو	٠,٤٨٦
	١٠	من الأولاد التي تقوم على التعامل المباشر بين الباحث الإجرائي ومعلمة	٠,٤٤٩
	١١	أي من الصلوات هالفة تدور مهارة جمع المعلومات	٠,٣٥٢
	١٢	تأتي صياغة الرجوع إلى الأدب التربوي ذي الصلة في البحث الإجرائي بعد	٠,٢٤٢
تعليم بيانات البحث الإجرائي	١٣	من إجراءات استعراض الأبحاث السابقة في البحث الإجرائي	٠,١٧٠
	١٤	تدور البيانات هو	٠,٦٦١
	١٥	تحليل البيانات في البحث الإجرائي يتم من خلال	٠,٤٢٦
	١٦	تحليل البيانات في البحث الإجرائي	٠,٤٤١
استعراض نتائج البحث الإجرائي	١٧	أي من الصلوات هالفة تدور مهارة تحليل وتصميم البيانات	٠,١٦٤
	١٨	يركز البحث عند تحليل البيانات على	١,٨٨٩
	١٩	عد تطبيق نتائج البحث الإجرائي يجب التركيز على	٠,٤٥٤
	٢٠		
البحث الإجرائي	٢١	تجميع البحث الإجرائي هو غاية للتصميم بسبب	٠,٤١٩
	٢٢	تجميع الفرصة في البحث الإجرائي كتال وب	٠,١٣٢
	٢٣		
	٢٤		

الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة تحليل مشكلة
البحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين
(٠,١٤٥ - ٠,٥٨٦) مرتبة تنازلياً.
— الجانب المتعلق بمهارة تصميم خطة
إجرائية: على المهارات الفرعية لمهارة تصميم خطة
إجرائية بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٣٠٤ -
٠,٦١٧) مرتبة تنازلياً.

يلاحظ من الجدول (٣) أن النتائج الخاصة به
كانت على النحو الآتي:
— الجانب المتعلق بمهارة المعرفة بالبحث
الإجرائي: على المهارات الفرعية لمهارة المعرفة
بالبحث الإجرائي بأوساط حسابية تراوحت ما بين
(٠,٧٤٠ - ٠,٩٩٧) مرتبة تنازلياً.
— الجانب المتعلق بمهارة تحليل مشكلة البحث

نما تَقَدَّم يتضح أنَّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجمالي ومهاراته قد كانت دون مستوى الإتقان، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى المعرفة بالبحث الإجمالي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

تالياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نحن على «ما أثر البرنامج التدريبي المقترح لتدعيم مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟»

قدَّم حساب المتوسطين الحسابيين والاغراقين المعياريين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجمالي ومهاراته قبل وبعد تطبيق البرنامج متبوعاً بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وذلك كما في الجدول (٤).

— الجانب المتعلق بمهارة صياغة فرضيات البحث الإجمالي: على للمهارات الفرعية لمهارة صياغة فرضيات البحث الإجمالي بأوساطها الحسابية تراوحت ما بين (٠,٢٥١ – ٠,٦٨٣) مرتبة تنازلياً.

— الجانب المتعلق بمهارة جمع بيانات البحث الإجمالي: على للمهارات الفرعية لمهارة جمع بيانات البحث الإجمالي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,٠٧٠ – ٠,٥٣٣) مرتبة تنازلياً.

— الجانب المتعلق بمهارة تحليل بيانات البحث الإجمالي: على للمهارات الفرعية لمهارة تحليل بيانات البحث الإجمالي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٨٩ – ٠,٦٦٦) مرتبة تنازلياً.

— الجانب المتعلق بمهارة استخلاص نتائج البحث الإجمالي: على للمهارات الفرعية لمهارة استخلاص نتائج البحث الإجمالي بأوساط حسابية تراوحت ما بين (٠,١٣٧ – ٠,٤٥٤) مرتبة تنازلياً.

الجدول رقم (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون للكشف عن الفروق في توزيع الاحصاء القبلي والبعدي.

الاحصاء الإحصائية	ن	مجموع الرتب	مجموع الرتب	العدد	الرتب	الاحصاء القبلي	الاحصاء البعدي	الاحصاء القبلي	الاحصاء البعدي	الاحصاء القبلي	الاحصاء البعدي
١, ١	٣,٤١٩-	٧	٥	١	السالب	٠,١٧٩	٠,١٧٣	قبل	٠,١٧٣	٠,١٧٩	٠,١٧٣
		١٢٠	٨	١٥	الترسية						
				١٥	المكافئة	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦	بعدي	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦
				١٥	الكلية						
١, ١	٣,٤٤٩-	٥	٥	١	السالب	٠,١٤١	٠,١٤١	قبل	٠,١٤١	٠,١٤١	٠,١٤١
		١٢٠	٨	١٥	الترسية						
				١٥	المكافئة	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦	بعدي	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦	٠,٠٧٦
				١٥	الكلية						

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والاحتمالات المعيارية الخاصة بالدرجة الكلية والدراجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والاحتمالات المعيارية الخاصة بالدورة الكلية والدراجات الفرعية للجانب المهاري لمهارات البحث الإجرائي مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الترتيب	المتوسط الحسابي	المتوسط المعيارية	الدرجة الكلية	الترتيب
١	٤,٨٣٣	٠,٣٦	استخلاص النتائج	٦
٢	٤,٨١٣	٠,٢١	تحديد مشكلة البحث وصوغها	١
٣	٤,٦٤٠	٠,٤٧	تصميم خطة إجرائية	٣
٤	٤,٦٠٠	٠,٣٨	جميع البيانات	٢
٥	٤,٥٨٧	٠,٢٢	صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة	٤
٦	٤,٠٠٠	٠,٤٧	مهارات تحليل البيانات	٥
الكلية الكلية		٤,٥٧٩		

ومما يؤكد هذه النتيجة النسب المتدنية للمستجيبين للمتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك كما في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥). النسب المئوية للمستجيبين لمتقنين وغير المتقنين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

الجانب المهاري لمتقنين بالبحث الإجرائي ومهاراته:	المتقنين	غير متقنين	مطلق
للمعرفة بالبحث الإجرائي	٤٠,٠	٤١,٠٠	قبلي
تحديد مشكلة البحث الإجرائي	١٠,٠	٤٠,٠	بعدي
صياغة فرضيات البحث الإجرائي	١٠,٠	٧٢,٣	قبلي
جميع بيانات البحث الإجرائي	١٠,٠	٩٢,٣	قبلي
تصميم خطة إجرائية	١٠,٠	٨٦,٧	قبلي
تحليل نتائج البحث الإجرائي	١٠,٠	٩٢,٣	قبلي
استخلاص نتائج البحث الإجرائي	١٠,٠	٩٠,٠	قبلي
الكلية الكلية	١٠,٠	٩٠,٠	قبلي

يلاحظ من الجدول (٦) أن نتائجه كانت على النحو الآتي:

- ١ - جاءت مهارة استخلاص النتائج بالمرتبة الأولى ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).
- ٢ - جاءت مهارة تحديد مشكلة البحث وصوغها في المرتبة الثانية ضمن درجة تمكن (كبيرة جداً).

يتضح من الجدول (٥)، أن النسب المتدنية للمستجيبين غير المتقنين في التطبيق القبلي قد تخطت ما قيمته (٥٠٪) في حين أن النسبة المتدنية للمستجيبين المتقنين في التطبيق البعدي قد تجاوزت ما قيمته (٥٠٪) بواقع حالي (١٠٠٪)، مما يعني أن معلّمي الدراسات الاجتماعية قد أتمقنوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

وجود المشكلة المقترحة، يُشير أحد المعلمين إلى المؤشرات المرتبطة بمشكلته التي اقترحها وهي: عدم انتباه الطلاب أثناء عرض الموقف التعليمي قائلاً: «من المؤشرات التي تدل على وجود المشكلة المقترحة منها: كثرة الكلام، وكثرة الحركة، وهدم القدرة على التواصل الفعّال مع الموقف التعليمي، وتلني التحصيل».

كذلك قام المعلمون بصياغة مشكلاتهم المقترحة على شكل سؤال بحثي مثل: «ما مدى تأثير المعلم في رفع مستوى تحصيل الطلبة ضمن صف عدد طلابه ٣٠ طالباً؟»

ثم قام المعلمون بتحليل مشكلاتهم من حيث أسبابها ونتائجها، فهذا أحد المعلمين يُحلّل مشكلته قائلاً: «إنّ الأعداد الكبيرة للطلاب في الغرفة الصفية سببه سوء توزيع الغرف الصفية من قِبَل المدرسة، ووقوع المدرسة ضمن منطقة مكتظة سكانياً بما يسبب تزايد إقبال الطلبة على المدرسة، ورغبة بعض الأهالي والطلاب أيضاً في أن يكونوا في صف فيه نسبة من الطلاب ذوي التحصيل العلمي المرتفع».

ثم يذكر هذا المعلم الآثار السلبية المتوقعة لهذه المشكلة قائلاً: «عدم قدرة المعلم على الاهتمام ومتابعة جميع الطلاب بالقدر نفسه ضمن حصة دراسية تُقلّد» بـ(٤٥) دقيقة، مع وجود مهام كبيرة على المعلم أن يقوم بتنفيذها، فإنّ ذلك سيُخرِّمُ ضعاف التحصيل من المتابعة».

٣- جاءت مهارة تصميم خطة إجرائية في المرتبة الثالثة ضمن درجة يمكن (كبيرة جداً).

٤- جاءت مهارة جمع البيانات في المرتبة الرابعة ضمن درجة يمكن (كبيرة جداً).

٥- جاءت مهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة في المرتبة الخامسة ضمن درجة يمكن (كبيرة جداً).

٦- جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة يمكن (كبيرة).

تجدر الإشارة إلى أنّ درجة الممارسة الكلية للجناب المهاري لمهارات البحث الإجرائي قد جاءت ضمن درجة يمكن (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي مقداره (٤٥٧٩).

وفيما يلي نماذج من إجابات المعلمين على الأسئلة المقالية التي تناولت مهارات البحث الإجرائي: أولاً: مهارة تحديد المشكلة:

طرح المعلمون مشكلات متنوعة تقع تحت ثلاثة مجالات:

أ- المجال التربوي: «عدم القيام بالواجبات البيتية».

ب- المجال النفسي: «اعتناء الطلاب على بعضهم بالضرب (المعنوية)».

ج- المجال المادي: «عدم الطلاب الكبير في الغرفة الصفية الصف».

ولد ذكر المعلمون المؤشرات التي تدل على

ثانياً: مهارة تصميم خطة إجرائية:

وبعد ذلك قام المعلمون بوضع خطة إجرائية تمكنهم من حل المشكلة باتباع طرق منظمة، ويُشير أحد المعلمين إلى الخطة الإجرائية التي وضعها لمواجهة مشكلته المقترحة:

— جمع معلومات كافية من مصادر متنوعة ذات علاقة بالمشكلة.

— تحديد المصادر البشرية التي يمكن الاستعانة بها مثل مدير المدرسة، والزملاء للمعلمين، والمجتمع المحلي.

تحديد المصادر المادية مثل الأدوات المناسبة لجمع البيانات مثل: السجلات، والاختبارات، والمقابلات.

— تحديد مكان وزمان الدراسة.

ثالثاً: مهارة جمع البيانات:

حَدَّد المشاركون في الدراسة البيانات التي سيقومون بجمعها من المشكلة قيد الدراسة، فأشار أحد المعلمين إلى نوع البيانات التي سيجمعها من مشكلته المطروحة قائلاً: «سأجمع بيانات نوعية وكمية من مشكلتي، أما البيانات النوعية فسأستخدم المقابلة مع الطلاب حول آرائهم وتصوراتهم حول الصفوف المكتظة بمدد الطلاب، وكذلك سأقوم بتسجيل ملاحظات حول تلك الصفوف، أما البيانات الكمية فسأقوم بتوزيع استبيان على الطلاب لقياس اتجاهاتهم ومشاعرهم حول وجودهم في صف مكتظ بالطلاب».

رابعاً: مهارة تحليل البيانات:

أشار المشاركون إلى تحليل البيانات الكمية والنوعية التي قاموا بجمعها، فأشار أحدهم: «بعد أن جُمِعَت البيانات سأقوم بتصنيفها وترتيبها حسب مدى التفسير الذي طرأ على سلوك الطلاب أثناء الحصة الصفية، وأدائهم لمواجهةهم البيتية، ومظاهر التقدم العلمي الذي أحرزوه». ويتابع نفس المعلم قائلاً: «أما إذا كانت البيانات المجموعة كمية فسأستخدم الإحصاءات الوصفية مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتسجيل عدد المرات التي يتكرر فيها أحد الأنماط السلوكية».

خامساً: مهارة استخلاص النتائج:

ذَكَرَ المشاركون النتائج التي يُمكن أن يتوصلوا لها في ضوء المعطيات السابقة، فيذكر أحدهم النتائج التي يمكن أن يتوصل لها بعد قيلمه بالمهارات السابقة وصولاً لحل المشكلة التي تَبَنَّاها وهي مشكلة الأعداد الكبيرة في الغرفة الصفية: «تفاعل الطلاب مع الموقف التعليمي ومشاركتهم في الحوار والنقاش بشكل كبير كلما كان عدد الطلاب في الغرفة الصفية قليلاً، ازدياد ثقة الطالب بنفسه لإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه». وقد اقترح هذا المعلم بعض التغييرات في ضوء النتائج التي توصل لها منها: «توزيع الطلاب على الغرف الصفية بحيث لا يتجاوز من ٢٠ - ٢٥ طالباً لكل غرفة صفية».

ويذكر آخر النتائج التي توصل لها لحل مشكلة

البكالوريوس (تاريخ، جغرافيا)، ومستوى الدافعية لديه، وخطواته البحثية، ومن الأسباب كذلك أسباب خارجية كشح الموارد المالية المخصصة للتدريب على إجراء البحوث الإجرائية، وضيق الوقت، وانشغال معلم الدراسات الاجتماعية بمشكلات مادية واجتماعية حالت دون ممارسته للبحث الإجرائي، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه أونيجوز (Onwuegbuzie, 1998) في أنه إذا كَوَّنَ الطلبة في مرحلة البكالوريوس اتجاهاً سلبياً نحو مادة البحث التربوي، فإن ذلك سيرفع من مستوى القلق عندهم، مما يعيقهم بالتالي من توظيف مهاراتهم البحثية النظرية التي يكتسبونها من المادة في مواقف بحثية فعلية، وقد يُشكَّل تخصص معلمي الدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا) عائقاً في اكتساب مهارات البحث الإجرائي، لأنه لم يسبق لهم أن تعرضوا لها حيث إنهم معكُون أساماً في كليات إنسانية. ويتفق هذا مع دراسة أونيجوز (Onwuegbuzie, 2000) التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية أكثر تحصيلاً لمهارات البحث مقارنة مع نظرائهم من ذوي التخصصات الإنسانية، كما أن معلمي الدراسات الاجتماعية لم تُنَح لهم فرصة التعرف على بعض المفاهيم التربوية، وهذا يُفسِّر ما لاحظته الباحثة عند توزيع اختبار البحث الإجرائي، فقد كان معلمو الدراسات الاجتماعية مترددين في الإجابة عن الاختبار، بل إن بعضهم كان يرفض الإجابة عن الاختبار بحجة أنهم لا يعرفون أي

وعلم انتباه بعض الطلاب أثناء المحصة قاللاً: «إن مشكلة عدم الانتباه لبعض الطلبة أثناء المحصة ظاهرة طبيعية ولا تُعَدُّ مؤشراً أساسياً على ضعف الإدارة الصفية أو طرق التدريس لكنها تبقى مشكلة مؤثرة على التحصيل العلمي للطلبة». ويقترح هذا المعلم بعض التغييرات التي سيجريها في ضوء نتائجه منها: اتباع إدارة صفية تقوم على مفهوم الشراكة والصلابة بين المعلم والطلاب ومنح الطلاب أدواراً متصلة في التخطيط والتنفيذ والتقييم للمواقف الصفية مع مراعاة الفروق الفردية في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للطلبة، العمل على إيجاد بيئة صفية جاذبة من خلال التنوع في الطرائق والأساليب للتعبئة في الغرفة الصفية.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً. مناقشة نتائج السؤال الأول؛ الذي نص على: «ما مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته؟».

أظهرت نتائج السؤال الأول، أن كافة مهارات البحث الإجرائي بما فيها العلامة الكلية لاختبار البحث الإجرائي قد كانت دون مستوى الإقتان (١.٥٠)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب؛ أهمها: أسباب ذاتية عند المعلم نفسه كالقلق والخوف من القيام بالبحث الإجرائي، واتجاهات المعلمين السلبية نحو إجراء البحوث، وتخصيص المعلم في مرحلة

وبالإضافة إلى ما تقدّم، فإنّ كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة تتحمل بعض المسؤولية في عدم شيوع وانتشار مفهوم البحث الإجرائي لدى شريحة واسعة من طريقتها، كما أشار شتات إلى (١٩٩٥) أنّ مادة البحث التربوي التي تقدّم ضمن برامج الجامعات لم تحقق أهدافها الأساسية في تدريب معلم المستقبل على إجراء أبحاث ميدانية موقفة للمساهمة في حل المشكلات التعليمية التي تواجهه في حجرة الدراسة، ويتسجم هذا مع الدراسة التي قامت بها فياديرو (Viadero, 2004) حيث أشارت إلى أنّ الخطط الدراسية التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي عاجزة عن إعداد الطالب الباحث، نتيجة تركيزها على المكوّن للمعنى على حساب المكوّن البحثي لدى الطالب.

ثانياً، مناقشة نتائج السؤال الثاني؛ الذي نصّ على: «ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟».

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنّ (١٠٠٪) من فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهارته قد كانت دون مستوى الإقناع، الأمر الذي أوجب تضمين كافة فقرات اختبار مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات البحث الإجرائي في بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات البحث الإجرائي

شيء من البحث الإجرائي، فنتيجة الاختبار ستكون عسرة مسبقاً، كما أنّ هؤلاء المعلمين كانوا يشكّون بقدرتهم على إجراء مثل هذه البحوث دون تدريب مسبق، ويتفق هذا مع دراسة كيوك، ورفاقه (Kiolek, 1999) بل، التي أشارت إلى بعض المحددات التي تجعل المعلمين غير راغبين في إجراء هذه البحوث، ألا وهي: فقدان القدرة البحثية عندهم، وعامل الوقت الذي لا يسمح لهم بالقيام بالبحث الإجرائي. وقد وصف معلمو الدراسات الاجتماعية البحث الإجرائي بأنه استثنائي وعارج عن دور المعلم ومتعارض مع وقته الذي هو من حق الطالب، لذلك لم يكلفوا أنفسهم عنه التعرف على البحث الإجرائي ومن ثمّ ممارسته، ويتفق هذا مع دراسة كزنس، ورفاقه (Cousins, et al, 1995) حيث جاءت آراء بعض المعلمين تتمحور حول أنّ الأبحاث الإجرائية مجرد دراسات نظرية تتدخل في تطبيقها ظروف خاصة بالمعلم والطالب والمدرسة.

وعلى الرغم من اعتماد وزارة التربية والتعليم الأردنية البحث الإجرائي كمعيار من معايير التنمية المهنية للمعلم (٢٠٠٦) إلا أنّها لم تعمل على وضع برنامج تدريبي، أو دورات تدريبية تهيئ المعلم للدراسات الاجتماعية بهدف إثراء الجوانب للمعنى والمهاري لديهم في مجال البحث الإجرائي، وتعمل هذا ما ساهم في تدني معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالبحث الإجرائي ومهاراته.

ذلك أن كل مهارات البحث الإجرائي السابقة الذكر تسيّر بطريقة حلزونية وكلها تكتمل بعضها البعض، أي لا يجوز الاكتصار على مهارة معينة دون وجود المهارة الأخرى، يتفق ذلك مع ما ذكره جونسون (Johnson, 1993) بأن هذا النوع من البحوث لا يسير في نظام مغلق وإنما يسير ضمن سلسلة حلزونية من الحلقات كل حلقة منها تؤدي إلى الحلقة التي تليها.

ثالثاً: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث الذي نصّ على: «ما أثر البرنامج التطويري المقترح لخدمة مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية؟».

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $t=0.05$ بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بمدى المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته قبل تطبيق البرنامج وبعد ذلك لصالح التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي على مستوى مدى المعرفة بالبحث الإجرائي. مما يعني أن معلمي الدراسات الاجتماعية قد أكتفوا المعرفة بالبحث الإجرائي ومهاراته.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرنامج قد طُبّق على أفراد العينة؛ الذين يُنْتَخَرُونَ في الأصل إلى مهارات البحث الإجرائي، وعلى هذا الأساس؛ تمّ إجراء تقلة نوعية وكمية على المستوى المعرفي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في البحث الإجرائي، وينسجم هذا مع ما أكد عليه آرثر، ورفاقه (Arthur, et al

لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه لا مجال في معرض أي برنامج تدريبي قائم على مهارات البحث الإجرائي، إلا أن يشتمل على مهارات البحث الإجرائي الآتية ووفق الترتيب: مهارة المعرفة في البحث الإجرائي، ومهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ومهارة تصميم خطة إجرائية، ومهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ومهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ومهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ومهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي.

أما بالنسبة لماذا يفترض أن يشتمل أي برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات البحث الإجرائي، وفق الترتيب السابق الذكر؛ ذلك أنه لا مجال لتحقيق مهارة استخلاص نتائج البحث الإجرائي دون وجود مهارة تحليل بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحليل البيانات دون وجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة جمع بيانات البحث الإجرائي دون وجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة صياغة فرضيات البحث الإجرائي دون وجود مهارة تصميم خطة إجرائية، ولا مجال لوجود مهارة تصميم خطة إجرائية دون وجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي، ولا مجال لوجود مهارة تحديد مشكلة البحث الإجرائي دون وجود مهارة للمعرفة بالبحث الإجرائي.

الأفكار الإبداعية وبالتالي يجد المشارك نفسه في جوٍّ من الحرية والثقة في طرح أفكاره.

كما أنَّ أسلوب طرح المواضيع التدريبية، وتسلسلها مع وجود أمثلة لتوضيحها، وتقسيم كل موضوع إلى عدد من النصوص، سهل على معلمي الدراسات الاجتماعية التدرب مما أدى إلى تنمية معرفتهم بمهارات البحث الإجمالي، كما أسهمت أسئلة التقويم الذاتي في نهاية كل نص تدريبي في التأكد من مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية واستجابتهم للنص، كما أسهمت التدريبات والأنشطة الموجودة في نهاية المواضيع التدريبية في تعزيز وتفعيل ما تعلمه معلمو الدراسات الاجتماعية من خلال قيامهم ببعض هذه التدريبات والأنشطة ذات العلاقة بمهارات البحث الإجمالي، وبعد الربط بين النصوص التدريبية والواقعية اليومية من العناصر الرئيسة التي أسهمت في نجاح البرنامج التدريبي، فقد تحدث بعض المتدربين عن مرورهم بخبرات مشابهة لبعض المشكلات البحثية الواردة في البرنامج التدريبي وخاصة الجانب المتعلق بمهارة تحديد المشكلة البحثية، مما جعلهم يربطون بين خبراتهم السابقة وبين المشكلة المطروحة.

وينسجم هذا مع ما أشار إليه جرينبرج وبارون (Greenberg & Baron) المشار إليهما في أبو النصر (٢٠٠٩) أنَّ مشاركة المتدرب في عملية التدريب تؤدي إلى رسوخ ما تعلمه المتدرب لفكرة أطول، فالتدرب في

(1994) من أنَّ المعلمين إذا أمروا أهمية حقيقة البحث الإجمالي سيتزايد إقبالهم عليه لتسهيل العمل عندهم. كما تمَّ مراعاة - أثناء بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية - تفعيل مستويات تصنيف بلوم ذات العلاقة بالمهارات المعرفية الدنيا المشتملة على: (التذكر، والفهم، والتطبيق)؛ مما انعكس على معلمي الدراسات الاجتماعية بالاستفادة التُّلِّي في تلقي المعلومات الواردة في البرنامج التدريبي، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى وضوح الأهداف العامة للبرنامج التدريبي، وتعلوّن معلمي الدراسات الاجتماعية وتفاعلهم مع البرنامج التدريبي، واستعدادهم للتدريب زيادةً على أساليب التدريب للنتيجة.

ويرى الباحث أنَّ نجاح البرنامج التدريبي وأثره في تنمية مهارات البحث الإجمالي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قد جاء نتيجةً لاستخدام أسلوب الحوار والمناقشة أثناء الجلسات التدريبية بين الباحث والمشاركين في البرنامج التدريبي، وبين المشاركين بعضهم بعضاً، حيث استفاد المشاركون من أفكار بعضهم بشكل مباشر، فالتفاعل المباشر والحوار يثران العملية التدريبية، مما ساعد في إثارة دافعيّتهم للتدريب، وتمكّنهم من مهارات البحث الإجمالي.

وهذا ينسجم مع ما ذكره هوفمان وفيرنوي (Huffman & Vernoy, 1997) من أنَّ هذا الأسلوب يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة لإنتاج أكبر قدر من

البناء المعرفي ينمي الدافعية نحو التعلم.

كما أظهرت النتائج أن مهارة استخلاص النتائج جاءت بالمرتبة الأولى، ومهارة تحليل مشكلة البحث وصوغها جاءت بالمرتبة الثانية، ومهارة تصميم خطة إجرائية جاءت بالمرتبة الثالثة، ومهارة جمع البيانات جاءت بالمرتبة الرابعة، ومهارة صوغ فرضيات العمل اللازمة لحل المشكلة جاءت بالمرتبة الخامسة ضمن درجة تمكّن (كبيرة جداً) لكل منها، كما قد جاءت مهارة تحليل البيانات في المرتبة السادسة ضمن درجة تمكّن (كبيرة).

وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى مدى الاستفادة المتحصلة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من جرّاء تلقّيهم للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي، حيث جاء الترتيب الواقعي لمهارات البحث الإجرائي لديهم فوق ما قد كان يتوقع الباحثان، من حيث إن المعلمين أصبحوا متمكنين من مهارات البحث الإجرائي المتقدمة قبل المهارات المتأخرة بمعنى أن المهارة ١ التي كان يفترض أن تكون في الترتيب المتأخر منطقياً وبما يتفق مع الأدب النظري؛ قد جاءت بالمرتبة الأولى، وهذا إن عكس شيئاً ما ينعكس مقدار الاستفادة والثقة النوعية والكمية في مدى تمكّن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات البحث الإجرائي. تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Kongsak & Phairoth, 2004).

قاعة التدريب الذي يُشارك في الحوار والمناقشة والاستفسار تكون فرصته للتعلم أفضل من المتدرب الذي يكون وجوده سلبياً، كما أن التدريب يكون له فاعليته حينما يستطيع المتدرب الاستفادة مما تعلمه خلال فترة التدريب في الواقع الفعلي للعمل، وبما يساعد على ذلك هو محاولة محاكاة ظروف العمل الفعلية أثناء التدريب.

ولقد كان لتوفر البيئة التدريبية المناسبة دور مهم في أثر البرنامج التدريبي من خلال تأكيد الباحثين على تقبل وجهات النظر المختلفة بشكل موضوعي إضافة إلى بناء الثقة بين المتدربين والمتدربين، بتقبل أفكارهم وطرحها للمناقشة والحوار.

وهناك أهمية كبيرة لدور العمل الجماعي الذي تمثل بروح الفريق في نجاح البرنامج، حيث شكّر معلّم الدراسات الاجتماعية المتدربون بالمتعة أثناء مناقشتهم للنصوص التدريبية، مما عمل على استثارة دافعيتهم للمشاركة في النقاش والحوار خاصة، وتنمية دافعيتهم نحو التعلم عامة (Epstein, 1998). كما أن تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين أثناء تدريبهم على البرنامج مكّنتهم من الحصول على معلومات منظمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهم المعرفي والتي بدورها تمثل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية، وهذا يتطابق مع ما أشار إليه اشمان وكونوي (Ashman & Conway) المشار إليهما في صياغة (٢٠٠٥) بأن الحصول على معلومات منظمة واستيعابها ودمجها في

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة تلك النتائج، فإن الباحث يقدمان التوصيات الآتية:

— دعوة وزارة التربية والتعليم إلى العمل على زيادة معرفة المعلمين بمهارات البحث الإجرائي من خلال قيامها بمقعد ندوات، وتقديم نشرات وإرشادات لكل المعلمين بهدف تعرفهم بالبحث الإجرائي ومهاراته وتوظيفها في الميدان، نظراً لانخفاض المستوى المعرفي لمهارات البحث الإجرائي لدى مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية.

دعوة كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة إلى ضرورة إغناء خبرات الطلبة المعلمين بالتدريب العملي على إجراء البحوث الإجرائية، وحثهم على مواصلة نموهم المهني بعد التخرج والالتحاق بمهنة التعليم.

— دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة الاستفادة من البرنامج التدريبي وتطبيقه على المعلمين كافة وخاصة بعد ثبوت أثره الإيجابي على تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

— دعوة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى الاستفادة من البرنامج التدريبي، بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الإبراهيم، وياض محمد. **تقويم نتائج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ٢٠٠٣م.
- أبو حلو، يعقوب؛ موهي، توفيق؛ الطيطي، صالح؛ وأبو شيعة، عيسى. **العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٤م.
- أبو النصر، عدحت محمد. **مراحل العملية التدريسية**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠٠٩م.
- بارسواز، ويراون. **المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي**. ترجمة: علي رشيد الحسناوي. غزة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.
- توفيق، محمد الجباز. **البحث الإجرائي أهميته في المشكلات التربوية وخطواته الأساسية**. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٨٥م.
- عريضة، علي والصفدي، حسين. **ومعرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي**. مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٧، العدد (٣)، ٢٠٠١م، ص ١١٩ - ١٣٠.
- سعاده، يوسف جطر. **الانتماءات المالية في إعداد**

- والتوزيع، ١٩٨٢م.
- هاشم، كمال الدين محمد. برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان أثناء الخدمة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٢م.
- هيئة التعليم. تدريب المعلمين على مناهج تطوير البحوث. قطر: المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨م.
- وزارة التربية والتعليم. مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا. الأردن، ٢٠٠٦م.
- لاليا: المراجع الأجنبية:
- Arthur, J., Bingham, B., Ireland, P., McQueen, C., Swain, N., «You didn't tell us what to do» Teacher Perception of Action Research. Paper presented at the AARE Conference Newcastle researcher, (1994). Retrieved May, 20, 2009 from <http://www.phy.nau.edu/denmac/actionrch.html>
- Atay, D. Teachers Professional Development: Partnerships in Research. Marmara University Turkey, (2006). Retrieved July, 10, 2009 from <http://www.writing.berkeley.edu/tesl-cj/cj38/a8>
- Christenson, M.; Ruslan, S.; Shirley, B.; Julia; Jennifer, D.; Georgene, R.; Marilyn, J. The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers. *Teaching & Teacher Education*, 18 (3): 259 – 273. [ERIC document reproduction service ED 7760897] (2002).
- Conrins, B; Walker, CH; Patnula, L. Teachers' معلم المواد الاجتماعية. مصر: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩٦م.
- شحات، يسونس. «البحث التربوي: أهميته للمعلم والمدرسة وطريقة إعدادة». مجلة التربية. إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي، الإمارات العربية المتحدة، (١٩٩٥م)، ص ١٢٦ – ١٢٨.
- الشيخ، عمر. «التجسير بين البحث التربوي والقرارات التربوية». ورقة عمل قدمت في مؤتمر: البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟. عمان، الأردن، ١٩٩٨م.
- صوافطة، وليد. أثر التدريس بطريقة حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، ٢٠٠٥م.
- مجموعة من العلماء. بحوث مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي: إلى أين؟. عمان، الأردن، ١٩٩٨م.
- مدبولي، محمد عبدالخالق. التنمية المهنية للمعلمين، والاتجاهات المعاصرة. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.
- مروعي، توفيق ويليقيس، أحمد. المسير في علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفرقان للنشر

- Action Research Reports University of Sydney, (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from <http://www2.fhs.unyd.edu.au/arrow/aren/03>
- McMillan, J.H. & Wergin, J. F. *Understanding and Evaluating Education Research*. Merrill, New Jersey. 1998.
- McNiff, J. *Teaching as Learning an Action Research Approach*. Routledge, London. 1993
- Onwuegbuzie, Anthony, J. The Under Achievement of African American Teachers in Research Methodology Courses: Implications for the Supply of American School Administrators, *Journal for Negro Education*. 19, (1998) 5 – 33. Retrieved septemper, 22, 2009 from <http://www.jstor.org/pss/2668241>
- Onwuegbuzie, Anthony, J. *Science Process Skills and Achievement in Research Methodology Courses*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid South Educational Research Association (28th, Bowling Green, KY, November 17 19, 2000).
- Ross, E.W. *Becoming a Social Studies Teacher. Teacher Education and the Development of Preservice Teacher Perspectives*. Paper Presented at the Collage and University Faculty Assembly of the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies. New York. [ERIC document reproduction service ED 276674] (1986).
- Russell, T. *Introducing Pre – service Teachers to Teacher Research*. Prepared for session of the American Education Meeting on New Orleans, (2002). Retrieved July, 10, 2008 from <http://www.educ.queensu.ca>
- Sagor, R. *Guiding School Improvement with Action Research*. ASCD, Alexandria, Virginia. 2000
- Sehon, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action*. New York: Basic Books. 1983
- Smith, M., & Lytle, S.L. Research on Teaching *Attitudes Toward Applied Research in Schools. Research in Ontario Secondary Schools*, Canada, (1995). Retrieved June, 6, 2009, from <http://www.oise.toronto.ca/field-centres/tvc.htm>
- Espitia, M. *Emotional and Behavioral Rating Scale*. Second Edition, pro.edpublisher, Austin, Texas. 1998.
- Hewitt, R. & Little, M. (2005). *Leading Action Research in Schools, State of Florida*, (2005). Retrieved Mars, 22, 2009 from <http://www.myfloridaeducation.com>
- Huffman, K., Verney, M. *Psychology*. (4th ed). USA: John Wiley and Sons. 1997.
- Johnson, B. *Teacher – as – Researcher* [ERIC document reproduction service ED 355205] (1993).
- Johnson, B., Christensen. *Educational Research*. Boston. Pearson 2004.
- Keating, J; Diaz – G.R; Baldwin, M& Thousand, J. A Collaborative Action Research Model for Teacher Preparation Programs *Journal of Teacher Education*, 49, (5) (1998): 381.
- Klok, Y., Youngin, P., Seoung Yong, H. *Elementary Teacher's Perceptions of Action Research in Korea*. Korea Research Foundation, Seoul [ERIC document reproduction service ED 43692] (1999).
- Kongsak, T; Ngamnit, T; Ladda, S; Piyawan, S; Sompong, P & Samruan, C. An Application of the Principles of Action Research in Developing Teachers' Potentiality According to the National Education. Khon Kaen University, (1999). Retreved Mars, 22, 2009 from <http://www.aabri.com>
- Kongsak, T & Phairoth, T. *Training on Classroom Research Skills for Student Teachers*. Faculty of Education, Khon Kaen University, Thailand. 2004
- Kraft, N.P., Teacher Research as away to Engage in Critical Reflection' *Reflective Practice*, 3 (2) (2002): 175 – 189.
- Masters, J. *The History of Action Research*.

and Teacher Research: The Issues That Divide. *Education Research*, 19 (2) (1990): 2 – 10.

Stringer, E.T. *Action Research*, London: Sage Publication. 2007

Utah State Office of Education. *Utah Character Education Action Research Project* [ERIC document reproduction service ED 463223] (2000).

Vladern, D. *Making our Work Useful: the Challenge of Translating Education Research Findings Clearly, Usefully, and Accurately* Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2004

Wallace, M. J. *Action Research for Language Teachers* Cambridge University Press, 1998.

WikiEducator. *Training Programme for District Functionaries on Conducting Action Research*. This Project is Intended to District Functionaries of Madhya Pradesh, Chhattishgarh, Gujarat and Goa, (2008). Retreved Janyary, 20, 2009 from http://www.wikieducator.org/Action_Resarch.

The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills in Social Studies Teachers in Jordan

* Mohammad Salamah Bakheet; ** Ibrahim Al - Qasbi

* Change Agent for Arab Development and Education Reform (CADER)
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P o box 2595, Postal Code 11821
E - mail: Mohammad.bakheet@yahoo.com

** Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, Yarmouk University
Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, P o box 566, Postal Code 21163
E - mail: qasbi@yu.edu.jo
(Received 23/11/1431H, accepted for publication 27/2/1433H.)

Keywords: Training Program, Action Research, Social Studies Teachers.

Abstract: The purpose of the present study is to build a training program designed to develop action research skills in an intentionally selected sample (N=15) of social studies teachers within Irbid first Directorate of Education. To achieve the study objectives, a 50 item test measuring familiarity with action research skills among social studies teachers was developed. The training program was built in light of test results. To measure mastery of action research skills among social studies teachers, the researcher developed an open - ended essay test. Results revealed that 100% of items on the familiarity with action research skills among social studies teachers were below mastery level, so all items of test of familiarity with action research skills were implied in the proposed training program designed based on the action research skills among social studies teachers. Further results indicated a significant difference at ($\alpha=0.05$) between mean levels of familiarity with action research skills on pre and post application of the program, in favor of post application compared with pre application. The conclusion advised Ministry of Education, teachers, and other academic institutions to adopt the proposed training program based on action research skills.

مجلس جامعة الملك سعود

١- ربيع سنوية، العلوم القروية والدراسات الإسلامية

٧ تصنيف سوية، الآداب، العلوم الإدارية، العلوم الهندسية، العلوم، العلوم الزراعية، العمارة والتخطيط، لغات والترجمة، علوم الحاسب والمعلومات، السبحة والآثار، الحقوق والعلوم السياسية، علوم طب الأسنان.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات مبنى ٢٧ - جامعة الملك سعود.

٢- شريك مصدق باسم (عمارة شؤون المعكشات - خدمات الخدمات) يرسل إلى القبول المؤقت الموصىة أكرم

٢. جهالة أو إندفاع على (حساب الخدمات رقم ٣٨٠٧٤١٠٧٦ الرمز ٥٠١) بمبلغ ٥٠٠ جنيه مصري (٥٠٠ جنيه مصري)

الرجاء إرسال صورة الحوالة أو الأداء على الفاكس أو بفتح أفتاده أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات الاشتراك السوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريال سعودي، وخرج المملكة (١) دولارات أمريكية أو م يعادل لجميع هروع محلة جامعة الملك سعود م عذا: هرع العلوم الفيزيائية والدراسات الإسلامية) اشتراكه السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٥) ريال سعودي وخرج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكية أو م يعادل

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود ص.ب. ٢٧٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٢ ٤٦٧٦١ (+٩٦٦) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (-٩٦٦) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa الموقع الجامعي www.ksu.edu.sa

✂

X

X

✕

5

قميصة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي) / / ٢٠٢٠م

ملاحظة هامة: لضمان وصول المعلومة إليكم بوجه صحيح، نرجو تعبئة البيانات المسبقة بعلامه *

اسم المشترك (رباعي) ... اسم الجهة (المجتمعات المستفيدة)

[illegible][illegible]

البريد الإلكتروني

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها : عدد المصحح ()

☐ طريقة المطبخ ☐ نقياً ☐ شريك مصنف (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مشققة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ مشترك ☐ لمدة سنة ☐ اشتراك حقيقي

☐ ثلاث سوآت ☐ خمس سوآت ☐ حري

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS



The Journal of King Saud University

- 1- (Quarterly) Educational Sciences and Islamic Studies
- 2- (Biannual) Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences

Method of Payment:

- 1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27
- 2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
- 3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2686740167, code No. 54. A copy of the draft should be faxed to the address given below

Annual Subscription Rates:

- 1- Within the Kingdom: SAR 70.00
- 2- Outside the Kingdom: USD 16.00 or equivalent for all journals except
 - Educational Sciences and Islamic Studies

For this, subscription rates
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

Subscription Form Date

Name _____

Organization _____

Address: _____ P.O. Box _____

Zip Code: _____ City: _____ State: _____ Tel: _____

Fax: _____ E-mail: _____

Specific issue(s): _____ Number of copies () _____

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More

مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن

* صادق حسن هخخفا؛ ** لانا حصاره؛ *** ملوح الشرعة

* أستاذ مساعد بقسم للتأهيل والتدريب، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، صرعب ٢٠٦ ٢٣٠٠ الرمز ١٣١١٥

E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com

** مملكة بوزارة التربية والتعليم الأردنية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، صرعب ٢٠٦ ٢٣٠٠ الرمز ١٣١١٥

E-mail: hahrd@yahoo.com

*** محاضر مشرف بقسم للتأهيل والتدريب، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية

الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، صرعب ٢٠٦ ٢٣٠٠ الرمز ١٣١١٥

E-mail: drashraah@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٢/٣هـ، وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، التربية الإسلامية، للمعلمون، الأردن.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة للإجابة على أداة الدراسة والتي تم تجهيزها من ياماز (Yilmaz, 2008).

تكونت أداة الدراسة من ٢٥ سؤالاً موزعة على خمسة مجالات كالتالي: المعرفة بالتربية الإسلامية، اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المتلفة بالتربية الإسلامية، تصميم المواد التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية، إدارة الصف والاتصال، القياس والتقييم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الثقة بالنفس لدى معلمي التربية الإسلامية كانت في أعلى مستوياته عند مجال المعرفة بالتربية الإسلامية وبمتوسط حسابي مقداره ١٠.٤ وعلى النقيض بلغ مستوى الثقة أدنى مستوياته عند مجال إدارة الصف والاتصال داخل الصف بمتوسط حسابي مقداره ٣.٢٥. المجالات الأخرى بلغت متوسط حساباتها أعلى من ٣.٥٠ وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات البحثية والنظرية في مجال الدراسة.

- self-efficacy grounded in faulty experimentation." *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), (2007), 641-658.
- Compton, D., Higgins, C. A. "Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test." *MCIS Quarterly*, 19(2), (1995), 189-211.
- Eisenburger, J. C., Corti-D'Armentis, M., & Bertrando, R. *Self-efficacy Raising the bar for all students*. Larchmont: Eye on Education. (2005).
- Goddard, R. D. "Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement." *Journal of Educational Psychology*, 93(3), (2001), 467-476.
- Gustaf, T. R., & Passaro, F. *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (1993).
- Larriek, C. B. *Collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Virginia, Charlottesville. (2004).
- Lund, C. "Evaluation of a Swedish version of the attitude self-efficacy scale." *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, Vol. 6(3), (1992), 132-138.
- Moore, W. F., Emselman, M. E. *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED390252). (1992).
- Morrell, P. D., & Carroll, J. B. "An extended examination of pre-service elementary teachers' science teaching self-efficacy." *School Science and Mathematics*, 103(5), (2003), 246-252.
- Pajares, F. "Self-efficacy beliefs in academic settings." *Review of Educational Research*, 66, (1997), 543-578.
- Pajares, F. "Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning." *Theory into Practice*, 41, 2, (2002), 116-125.
- Rose, J. A. *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for curriculum studies. (1994).
- Rose, J. A. "Effects of running records assessment on early literacy achievement." *The Journal of Educational Research*, 97(4), (2004), 186-194.
- Semmar, Y. *Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and motivation*. ERIC ED491441 (2006).
- Sparber, A., Devellis, B. F., & Boshlechia, B. "Cross-cultural translation: methodology and validation." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(4), (1994), 501-524.
- Ware, H., & Kintanias, A. "Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment." *Journal of Educational Research*, 100(3), (2007), 303-310.
- Wood, R., & Bandura, A. "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making." *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, (1988), 407-415.
- Woodfolk, A. *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall. (1990).
- Yilmaz, A. "Self-efficacy perceptions of prospective social studies teachers in relation to history teaching." *Education*, 129(3), (2008), 506-520.

techniques that may be required for effective teaching of Islamic education. Some of these strategies and techniques include concept maps, second-hand sources, computer technologies, application-related problems, and excursion and observation activities. Further, Islamic education teachers believe in their abilities to plan and determine the strategies and methods aimed at improving skills.

The third dimension which received moderate-to-high efficacy level is material design and use related to Islamic education. Islamic education teachers indicated that they have the theoretical and practical knowledge regarding their decision on how to design and use of materials in teaching Islamic subjects and have the ability to provide the material diversity in teaching Islamic education. The dimension of measurement and evaluation as well received moderate-to-high efficacy level indicating that Islamic education teachers have the ability to perform effective measurement and evaluation when teaching Islamic education. The last dimension of teacher efficacy is in-class communication and classroom management which was moderate in efficacy as indicated by Islamic education teachers. To elaborate, Islamic education teachers believe in their competence to create the classroom environment with high level of motivation; actively involve students in the lesson and enable students to use concepts related to Islamic education correctly; and can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues with students. In short, it appears that Islamic education teachers have acceptable level of confidence related to teaching Islamic education in Jordan, which is an indication of effective teaching leading to improved students' learning and performance. Another strand of results regarding demographic variables of Islamic teachers indicated that gender and years of teaching experience did not have any significant effects on the efficacy dimensions. This result opens the door for more demographic variables to be included in further research.

Implications and Recommendations

Several implications can be drawn from this research. First, the results of this study suggest that the efficacy level is well within the accepted range to maximize students' learning and increase their academic achievement. However, the dimension of in-class communication and classroom management

needs further attention. The study results and implications suggest the following recommendations for practice and theory

From a practical standpoint, the following recommendations are suggested: (a) the Ministry of Education should prepare seminars, training workshops, and materials about self-development of teachers especially those related to in-class communication and classroom management skills; (b) school principals should stress on the importance of the work environment and school culture as a change agent to enhance the efficacy beliefs of Islamic education teachers; and (c) higher education institutions should evaluate their Islamic education curriculum related to the above five aforementioned dimensions to provide the school system with Islamic teachers with high teaching efficacy. From a theoretical standpoint, the population of the future research should be expanded to include all Islamic education teachers in Jordan. The study should also compare between private and public schools, geographic regions, educational levels of respondents, and so on. Other studies should not only study the efficacy beliefs of in-service teachers but also pre-service teachers. Another recommendation for future studies would be to include a qualitative part in any investigation to provide a clearer picture of the results obtained.

- Alm-Alili, M. "Teachers self-efficacy and its relation to personal competencies and control among gender and prior experience." *The Educational Journal-Faculty of Education, University of Al-Qadisiyah* 12(4)(1), (2004), 337-350
- Agarwal, R. S., & Shahr, R. M. "The evolving relationship between general and specific computer self-efficacy: An empirical assessment." *Information Systems Research*, 11(4), (2000), 1-17
- Alderman, M. K. *Motivation for achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (1999).
- Alghamdi, A. "A study of the sources of self-efficacy for players of volleyball based on their perceptions." *Durand, Faculty of Education*, 33(2), (2006), 349-366.
- Almuy, F. Construct validation of academic self-efficacy and its deactivation. In *Series of cognitive and psychological (2nd ed.)*, approaches, models, and theories: Cairo Press for Universities, (2001), (491-538).
- Bandura, A. "Self-efficacy mechanism in human agency." *American Psychologist*, 37, (1982), 122-147
- Bandura, A. "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning." *Educational Psychologist*, 28(2), (1993), 117-148.
- Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Prentice-Hall (1997).
- Bandura, A. "Much ado over a faulty conception of perceived

Results Pertaining to Research Question 2

Research question 2 concerns the significant differences among efficacy level dimensions and the following individual demographics of Islamic education teachers in Jordan: gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) statistical procedures were used because this research question involved multiple dependent and independent variables. The five dimensions of efficacy level were treated as the dependent variables, whereas categorical level variables (e.g., gender and years of teaching experience) were used as the independent variables. The results for each independent variable were reported separately. MANOVA analysis yielding significant differences was followed with ANOVA analysis and post hoc comparisons, respectively. All post hoc comparisons utilized Tukey's test at an alpha level of .05.

Gender

Gender was used as an independent variable to determine whether perceptions of efficacy level dimensions differed for males versus females. Pillai's Trace was selected as the test statistic to evaluate the presence of differences across gender, with regard to the set of dependent variables. MANOVA analysis revealed no significant differences across levels of gender (see Table 6). As shown in the table, the calculated value of Pillai's Trace was .04 ($F = .78$, $df = 5$, $p = .27$) indicating that differences did not exist for male and female respondents across the dependent variables.

Table 6. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Gender.

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.04	.78	5	.57
Wilks' Lambda	.93	.78	5	.57
Hotelling's Trace	.04	.78	5	.57
Roy's Largest Root	.04	.78	5	.57

Years of Teaching Experience

The respondent's total years of teaching experience was treated as an independent variable to determine if significant differences in perceptions of efficacy level dimensions emerged across these categories. The years of experience were grouped into five categories. MANOVA analysis showed no statistically significant differences across categories of teaching experience. The calculated value of Pillai's Trace was .19 ($F = 1.01$, $df = 20$, $p = .45$) (see Table 7).

Table 7. Multivariate Tests of Significance, Effect Size, and Power for Years of Experience.

MANOVA Test	Value	F	df	Sig.
Pillai's Trace	.19	1.01	20	.45
Wilks' Lambda	.83	.99	20	.47
Hotelling's Trace	.20	.98	20	.49
Roy's Largest Root	.08	1.65	5	.15

Discussion

Improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement has been an area of great concern for the past two decades. One promising area of inquiry that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Even though teacher efficacy has been investigated for science teachers, English teachers, and social studies teachers, the investigation of Islamic education teacher efficacy is rather limited. Moreover, no research addressing this issue was located in Jordan. Therefore, the goal of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. One-hundred ten Islamic education teachers were given a valid and reliable instrument in which they were asked to provide demographic information and respond to 25 statements classified into five dimensions using a 5-point Likert-type scale.

The results of this research indicate that Islamic education teachers have moderate-to-high level of efficacy as indicated by its overall mean values for all dimensions except for the dimension of in-class communication and classroom management which received moderate mean value as follow: knowledge of Islamic education (4.10), selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education (3.85), material design and use related to Islamic education (3.99), in-class communication and classroom management (3.25), and measurement and evaluation (3.70).

With regard to the knowledge of Islamic education dimension, it appears that Islamic education teachers have sufficient knowledge of Islamic concepts, which helps in conveying different opinions about Islamic subjects to students. Moreover, teachers update their knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments in their field of specialty. Similarly, Islamic education teachers believe in their ability to select and apply strategies, methods, and techniques related to Islamic education. Specifically, they know how to utilize the best strategies, methods, and

On the other hand, results presented in Tables 2 and 3 revealed that the overall mean score for items of the selection and application of strategies, methods, and techniques dimension and material design and use were (3.85) and (3.99) respectively, indicating, on average, moderate-to-high efficacy levels regarding these dimensions. Further, all items in both dimensions were above the mean value of 3.50.

Table 2. Means and Standard Deviations for the Items of the Selection and Application of Strategies, Methods, and Techniques Dimension.

Items	Mean	Std. Deviation
1. I know the strategies, methods, and techniques that may be required for effective teaching of Islamic education.	3.77	.50
2. I can use the concept maps effectively in teaching Islamic education.	3.87	.50
3. I experience ease in using second-hand sources in teaching Islamic education.	4.20	.50
4. I can effectively make use of the computer technologies in teaching Islamic education.	4.24	1.14
5. I know the application-related problems in selection and design of strategies, methods, and techniques, and I am capable of planning accordingly.	3.80	.84
6. I would experience ease in determining the strategies and methods fitting the skills.	3.63	.93
7. I would experience ease in planning activities aimed at skill.	3.66	.84
8. I would experience ease in using encourage and observation activities for sufficient teaching of Islamic education.	3.66	.84
Average	3.85	.68

Table 3. Means and Standard Deviations for the Items of the Material Design and Use Dimension.

Items	Mean	Std. Deviation
1. I have the theoretical knowledge regarding use of materials in teaching Islamic subjects within the scope of the Islamic education course.	4.15	.58
2. I would experience ease in providing the material diversity in teaching Islamic education.	3.95	.73
3. I can design the materials myself and use them in activities I design.	3.94	.77
4. I would experience ease while deciding when and how to use the materials.	3.94	.77
Average	3.99	.61

Table 4 clarified that the overall mean score for all items of the in-class communication and classroom management was 3.25, indicating moderate level of efficacy among Islamic education teachers regarding this dimension. Item (1) had the highest mean value (3.93), whereas items (5, 6, and 7) had the lowest mean values of 2.85, 2.86, and 2.35 respectively.

Table 4. Means and Standard Deviations for the Items of In-Class Communication and Classroom Management Dimension.

Items	Mean	Std. Deviation
1. I use myself competent in creating the classroom environments required for effective teaching of Islamic education.	3.93	.77
2. I would experience ease in finding the sources of motivation problems my students may experience in connection with the Islamic education course and subjects.	3.83	.76
3. I have the teaching qualifications required for creating a classroom environment with high level of motivation.	3.09	1.25
4. I can effectively involve my students actively in the lesson in teaching Islamic education.	3.86	.84
5. I can solve the motivation problems that may arise from individual differences through dialogues I will establish with my students.	2.85	1.19
6. I can enable my students to use the Islamic concepts correctly.	2.86	1.40
7. I can enable my students to use the link between today and the past.	2.35	.95
Average	3.25	.69

Finally, Table 5 indicated that mean of the items of measurement and evaluation was 3.70, reflecting moderate-to-high efficacy level of Islamic education teachers related to this dimension.

Table 5. Means and Standard Deviations for the Items of the Measurement and Evaluation Dimension.

Items	Mean	Std. Deviation
1. I can perform effective measurement and evaluation in teaching Islamic education.	3.64	1.09
2. I would experience ease in using the student product files in the measurement and evaluation process.	3.78	.90
3. I would not experience difficulties in spreading measurement and evaluation over the process in teaching Islamic education.	3.68	.97
Average	3.70	.65

Instrument Standardization

The instrument was pilot tested with a group of 29 Islamic education teachers who were excluded from the main sample of the study. Changes recommended by the validation panel and those identified as needed during the pilot test were incorporated into the instrument. These changes occurred in the wording of items and in the instructions for completing the instrument. The internal consistency of the instrument was determined using the same group of teachers used in the pilot study. The calculated coefficient alpha reliability for the five sub-scales was as follows: knowledge of Islamic education ($\alpha = .70$), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education ($\alpha = .81$), material design and use related to Islamic education ($\alpha = .78$), in-class communication and classroom management ($\alpha = .73$), and measurement and evaluation ($\alpha = .76$). These figures suggest that the instrument is suitable to measure the Islamic teachers' efficacy levels related to these constructs. Moreover, a minimum of three items under each dimension is acceptable.

Data Collection

The researchers distributed the instruments for Islamic education teachers hand to hand during the first semester of the academic year 2009/2010. The researchers explained to the participants the purpose of the study and encouraged them to read the statements carefully before ticking the appropriate choice. The participants were insured confidentiality and anonymity. Participants were also instructed to hand the instruments to the school principal, which later were collected by the researchers.

Data Analysis

Procedures for statistical analysis were discussed by each research question. The first research question was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. Descriptive statistics including means and standard deviations for each sub-scale and its items were utilized to answer for this question. The second research question concerned if differences exist in the perceived efficacy levels of Islamic education teachers related to gender and teaching experience. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to identify the differences in the efficacy dimensions among the two aforementioned demographics. The scale scores for the efficacy dimensions were treated as the dependent variables,

whereas the different levels of the categorical demographic variables (e.g., gender and teaching experience) were treated as the independent variables. Each independent variable was tested separately. In the case where significant differences among levels of the independent variables were detected, MANOVA analysis was then followed with Univariate analysis of variance (ANOVA) and post hoc comparisons utilizing Tukey's test at an alpha level of .05.

Results

The data collected from all participants were coded, input to the SPSS spreadsheets, and analyzed using software package SPSS version 11.5. Descriptive statistics for all variables in this study were examined using SPSS frequencies. The minimum and maximum values of each variable were examined for the accuracy of data entry by inspecting out of range values. An examination of these values did not detect any out of range values. Missing subjects were not detected either. Results of the study were addressed by each research question.

Results pertaining to Research Question 1

The first research question of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. The mean values and standard deviations for teachers' responses to these items and the average of all items are presented in Tables (1) through (5).

According to Table 1, the overall mean score for all items related to Knowledge of Islamic education was (4.10), indicating, on average, high efficacy level regarding knowledge of Islamic education experienced by Islamic education teachers. Moreover, means of the items ranged from (4.04) to (4.17), reflecting high efficacy levels related to this dimension.

Table 1. Means and Standard Deviations for the Items of the Knowledge of Islamic Education Dimension

Items	Mean	Std. Deviation
1. I have sufficient knowledge of Islam concepts within the scope of the Islamic education course.	4.17	.97
2. I can convey different sources and opinions about Islamic subjects to my students.	4.10	.93
3. I update my knowledge of Islamic education by keeping abreast of the scientific developments.	4.04	.83
Average	4.10	.84

- d) In-class communication and classroom management.
- e) Measurement and evaluation.
2. Are there any statistically significant differences in the Islamic education teachers' perceived efficacy levels based on the following demographics: Gender and teaching experience?

Importance of the Study

The results of the study may benefit Islamic education teachers in Jordan because it begins to define their perceptions of self-efficacy and what types of professional development needs they have. It may also provide insight into their perceived deficits related to Islamic education and the required training workshops suited. The results of the study may also provide an indication for the Ministry of Education as to the effectiveness of their Islamic education teachers. Based on the results of the study, public and private colleges and universities may begin to evaluate their Islamic education curriculums and how they may be redesigned as to better meet the needs of Islamic education teachers to enhance their teaching efficacy.

Research Methods and Procedures

Population and Sample

The target population for this study was all Islamic education teachers in the educational directorate of Zarqa in Jordan. The sample for this study comprised of 130 Islamic education teachers whom were selected randomly from a pool of 572 teachers. A total of 110 usable instruments were returned with a response rate of 80%. The sample distribution was 45 males (40.9%) and 65 females (59.1%). With regard to teaching experience, 18 (16.4%) had less than 5 years, 24 (21.8%) between 5-9 years, 25 (22.7%) between 10-14 years; 29 (26.4%) between 10-14 years; and 14 (12.7%) above 20 years of teaching experience.

Instrumentation

The instrument used to collect data in this study was a two-part questionnaire named the teacher efficacy scale (TES) adapted from Yilmaz (2008). The TES was partially modified to be more related to the Islamic education teachers. The first part of the questionnaire included five sub-scales with 25 items

and were rated on a Likert-type scale ranged as follows: 1 "Strongly Disagree", 2 "Disagree", 3 "Neutral", 4 "Agree", and 5 "Strongly Agree". These subscales were knowledge of Islamic education (3 items), selection and application of strategy, methods, and techniques related to Islamic education (8 items), material design and use related to Islamic education (4 items), in-class communication and classroom management (7 items), and measurement and evaluation (3 items). The second part of the questionnaire collected demographic information related to teachers' gender and teaching experience. The original version of the TES was developed through an extensive review of the literature and a field test. The TES was shown to have both content and face validity. For indication of reliability, the Cronbach's alpha of the instrument was .78.

Instrument Translation Process

To ensure equivalence of meaning of the items and constructs between the Arabic and English versions of the TES, a rigorous translation process was used and included forward and backward translation, subjective evaluations of the translated items, and pilot testing. The goal of the translation process was to produce an Arabic version of the TES with items that were equivalent in meaning to the original English version (Lomi, 1992; Sperber, Devellis, & Boehlecke, 1994). One translator, (faculty member) bilingual in English and Arabic, translated the English version of the TES into Arabic (forward translation). This translator was instructed to retain both the form (language) and the meaning of the items as close to the original as possible but to give priority to meaning equivalence. When the Arabic translation was finalized, the TES was then back-translated (from Arabic into English) by another faculty member, bilingual in English and Arabic. The back-translated items were then evaluated by a group of three faculties to ensure that the item meanings were equivalent in both the original English version and the back-translated version. If differences in meaning were found between items, those items are put through the forward and back-translation process again until the faculties are satisfied for there was substantial meaning equivalence. The Arabic version of the TES was then pilot tested with a group of 15 Islamic teachers to collect feedback about instrument content and usage. The feedback from the teachers emphasized that the instrument has both face and content validity.

students including challenging students (problematic and struggling students); attempt to include families in the education process of children, do their job affectionately through spending more time on instructional activities; motivate students and praise them more frequently; and have high expectations for students' academic achievement and success (Bandura, 1997; Eisenberger, Conti-D'Antonio, & Bertrando, 2005; Goddard, 2001; Larrick, 2004; Moore & Basselman, 1992; Ross, 2004; Ware & Kitsantas, 2007). Woolfolk (1990) added that teachers with high efficacy perceptions establish high aspirations for the future and persist to attain their future goals.

Teacher efficacy comes from four sources (Bandura, 1993; Woolfolk & Hoy, 2000). The first sources is that related to prior mastery experiences (Agarwal & Stair, 2000; Bandura, 2007; Compeau & Higgins, 1995), which are regarded as the most prominent source of efficacy judgments because they are based on actual individual experiences (Bandura, 1982). Teachers use personal experiences to increase their teaching confidence. As social cognitive theory suggests, performance successes reinforce efficacy beliefs whereas failures create doubt and undermine self-beliefs of capability (Wood & Bandura, 1989). In general, therefore, as teachers experience on the job success, they are more likely to feel effective and deliver high quality instruction (Abu-Alila, 2004). The second source of teacher efficacy is vicarious experience. Teachers increase their efficacy beliefs through observations, readings, and videos of other teachers who are highly effective and come to believe that they too can become effective. The third source of efficacy beliefs is social persuasion, where teachers use dialogue to convince, persuade, motivate and encourage each other to believe in their teaching effectiveness (Alzayat, 2001). Individual psychological conditions represent the fourth potentially important source of efficacy perceptions. Strong emotional reactions to a task (teaching) are believed to provide cues about the level of success or failure that can be anticipated in completing that task (Pajares, 1997, 2002, Sommer, 2006).

Based on the above discussion, it appears that efficacy beliefs of teachers are critical for the success of the educational system as a whole and for the success of each student. What is missing from literature is the focus on self-efficacy of Islamic education teachers. Although efficacy perception of

teachers is important for all disciplines, it has a distinct meaning in the Islamic education discipline. To elaborate, Islamic teachers should have focused and thorough knowledge of the subject matter of the Holy Quran (the words of Allah), the Sunna (a way of life for Muslims), and the basic laws and rules of Islam. These three pillars are important for Islamic education teachers to maximize their teaching efficacy. If Islamic education teachers' efficacy beliefs related to the above mentioned three pillars are high, then their teaching effectiveness will be maximized. Overall, the ultimate outcome would be the best of the education system and the success of the individual student. Therefore, it is important to investigate the efficacy beliefs of Islamic education teachers.

Statement of the Problem

Teacher efficacy has been reported as a key determinant of teaching effectiveness and is related to improvements in the educational system, which ultimately impact students' learning and academic achievement. A review of literature has indicated that little or no research studies have focused on the self-efficacy perceptions of Islamic education teachers. To the researchers' best knowledge, no studies have been conducted in Jordan regarding the teacher efficacy beliefs. Therefore, the primary purpose of this study is to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan as it relates to a number of competencies. Teachers who have thorough knowledge of the subjects involved in Islamic education; the ability to design materials, select proper methods and strategies to teach Islamic education, and use proper evaluations, and have classroom management skills, are expected to exhibit higher efficacy beliefs than those who do not.

Research Questions

To achieve the primary purpose of the study, the following research questions were formulated.

1. What are the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in relation to the following aspects?
 - a) Knowledge of Islamic education
 - b) Selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education.
 - c) Material design and use related to Islamic education.

Perceived Efficacy Levels of Islamic Education Teachers in Jordan

* Sadeq Al-Sindafar; ** Lana Khassawneh; *** Mamdouh Alakhras

* Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University

Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115

E-mail: sadeq_sindafar@yahoo.com

** Instructor, Ministry of Education

Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115

E-mail: hukrd@yahoo.com

*** Instructor, Department of Curriculum and Instruction

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University

Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13115

E-mail: drakhras@yahoo.com

(Received 3/2/1431H, accepted for publication 30/7/1431H.)

Keywords: Self-efficacy; Islamic education; teachers; and Jordan.

Abstract. The primary purpose of this study was to determine the perceived efficacy levels of Islamic education teachers in Jordan. A random sample of 130 Islamic education teachers was selected to respond to a validated instrument developed by Yilmaz (2006). The instrument comprised of five dimensions with 25 items distributed as follows: knowledge of Islamic education, selection and application of strategies, methods, and techniques related to Islamic education, material design and use related to Islamic education, in-class communication and classroom management, and measurement and evaluation. The results of the study indicated that self-efficacy of Islamic teachers was the highest for the knowledge of Islamic education with a mean value of 4.13. However, the lowest efficacy level of Islamic teachers was for in-class communication and classroom management with a mean value of 3.25. The rest of the dimensions had mean values above 3.50. The study ended by offering a number of theoretical and practical implications for the field of study.

Introduction and Theoretical Framework

In the past two decades, a good deal of research has focused on improving the educational system for the sake of increasing students' learning and achievement. One promising area of research that may be the cornerstone for the success of such effort is the teacher efficacy. Teacher efficacy has been defined as "teachers' belief or conviction that they can influence how well students learn, even those who may be difficult or unmotivated" (Gualtry & Passaro, 1993, p. 3). Ross (1994) defined teacher efficacy as "the extent to which teachers believe their efforts will have a positive effect on student achievement" (p. 5). These two definitions indicate that the perception of one's ability affects one's thought feelings, motivations, and actions toward students' success and learning (Mirell & Carroll, 2003).

Today's teachers have multiple responsibilities including the ability to manage the classroom well;

communicate clearly with students; design classroom materials, present the content knowledge effectively; provide learning, select and apply proper strategies and teaching techniques; and provide proper measurement and evaluation for students' learning and achievement. Therefore, teaching is a profession that needs more efficacy than ever before.

A good deal of research over the past two decades has demonstrated that efficacy beliefs influence behavior and performance through effecting on direction, intensity, and persistence of effort (Alqadoomy, 2006). Teachers with high efficacy perceptions can make an effort to create an effective educational environment in the classroom using a variety of teaching methods and strategies (Alderman, 1999). Research has also emphasized that teachers with high efficacy perceptions believe they would perform and manage teaching in an effective manner, establish communication with all types of

أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس غير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية

* عبد الله أحمد بن عبد الرحمن** روبا فهمي بطاينة

* أستاذ مساعد في قسم للتأهيل وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك

أريده، للمملكة الأردنية الهاشمية، صرب ٥٦٦ الرمز ٢١١٢٣

E-mail: bantabdelrahman@yahoo.com

** أستاذ في قسم للتأهيل وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك

أريده، للمملكة الأردنية الهاشمية، صرب ٥٦٦ الرمز ٢١١٢٣

E-mail: rubab@yu.edu.jo

(قدم للنشر في ١٤٣٦/٢/١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٦/٢/١هـ)

الكلمات للتصنيف: التقييم، اللغة الأم، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية.

ملخص البحث: استكشفت هذه الدراسة أثر اللغة المستخدمة في التقييم على تحصيل طلبة المدارس الغير ناطقين بالإنجليزية في الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٦٦ طالب مدرسة عرب تلقوا تعليمهم لمدة ثلاث سنوات في مدارس أمريكية تدرس بالإنجليزية ومدرسة عربية تدرس بالعربية. تم تقييم تحصيل الطلاب في مضامين الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية بأربع طرق مختلفة من حيث لغة التقييم وهي: الإنجليزية الإنجليزية في الأسئلة والإجابة والعربية العربية في الأسئلة والإجابة والعربية في الأسئلة والإجابة والإنجليزية في الأسئلة والإجابة.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي والإحصاء الوصفي لتحليل النتائج. أظهرت نتائج الدراسة أفضلية في تحصيل الطلاب في الطريقة التي استخدمت العربية العربية في الأسئلة والإجابة على باقي الطرق.

- Erwin, P.** Making Distinctions: A discussion of the use of the mother tongue in the foreign language classroom. *Hon Kong Journal of TEFL*, Vol. 7, (2001), pp 47-55. Retrieved 21 March 2010 from <http://www.hkjetfl.org/Contents.html>.
- Jahromi, A.** English lessons: when students don't speak English, what's the best route to classroom success—and high test scores? (2002). (Cover Story). *NEA Today*, May 1
- Maritz, H., Elm, R., & Kong, C.** Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong Schools: Achievement Growth in Language and Nonlanguage Subjects. *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No. 3, (2009), pp 302-347
- National Council on Education Standards and Assessment.** *Raising Standards for American Education. A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People.* Washington, DC: National Council on Education Standards and Assessment, 1992.
- Nieto, S.** *Affirming Diversity: The Socio-Political Context of Multicultural Education.* White Plains, New York: Longman, 1992.
- O'Day, J. & Smith, M.** Systemic reform and educational opportunity. In S. Fuhrman (ed.), *Designing Coherent Education Policy* (250-312). San Francisco: Jossey-Bass, 1993
- Phillipson, R.** *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Pinnock, K.** The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nicholls & E. Hoadley-Maidment (eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*, (1968), (97-103). London: Edward Arnold.
- Smith, V.** Nursing student attrition and implications for pre-admission advisement. *Journal of Nursing Education*, Vol. 29, No. 5, (1990), pp 215-218.
- Starfield, E.** *Humanism in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Swain, A. & Lapkin, S.** The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for program Development. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 15, No. 2, (2005), pp 169-186
- Verhoeven, L.** Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, (1990), 90-114.
- Wang, J. & Goldschmidt, P.** Opportunity to learn, language proficiency, and immigrant status effects on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 2, (1999), pp 101-115.
- Xiaohu, L.** Research on Bilingual Teaching in the Universities of Northeast Traditional Industry Base. *Research in Teaching*, No.3, (2006), pp 17-25.

teacher-generated tests.

3. Other variables, such as grade level, were not taken into account in the analysis.

The findings also suggest that three years of residence and studying in an English-medium school may not be adequate for satisfactory academic progress. This may suggest that using L2 as the sole medium of instruction and assessment may place S/FL learners at a disadvantage even after as long as three years of English-medium study.

The findings further suggest that teachers can help non-native learners of English improve their achievement through using these students' L1 in assessment. It is evident that even when L2 is the medium of instruction and assessment, translating tests into the learners' L1 is a catalyst for better achievement.

The researchers are well aware of the difficulty of hiring native-speaking teachers who also speak the language(s) of their S/FL learners for all school subjects. However, it may prove more feasible to hire one teacher to translate and mark tests, especially for students who constitute large proportions of student populations in mainstream education.

Understandably, this would place huge budgetary demands on the school, but the gain may be worth the expense, especially within the framework of major initiatives, such as the No Child Left Behind. Despite budgetary and availability constraints, this call is supported by evidence that taking advantage of the learner's language, culture and competence is an important step towards providing education for all. Bringing the home language into schools means that formal learning is no longer just for the dominant groups, which promises to dramatically improve education for ethnic and linguistic minority children (Benson, 2005).

- Adelson, D. Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy. *Language Learning Journal*, Vol. 8, (1993), pp 2-5.
- Adelson, D. *Teaching Bilingual Classrooms*. London: Longman, 1993.
- Adelson, D. The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT*, Vol. 41, No. 4, (1987), pp 241-247.
- Auerbach, E. Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, Vol 27, No. 1, (1993), pp 9-32.
- Angus, D. & Haiman, R. *Improving Schooling for Language-Minority Children*. Washington, DC: National Academy

- Press, 1997.
- Banishahrahman A. & Lincolns, F. Arab students' explanations of interaction and study experience at a United States university. *Damascus University Journal*, Vol. 24, No. 1, (2008), pp 59-61.
- Benson, C. *Mother Tongue-Based Teaching and Education for Girls*. UNESCO Bangkok. Retrieved 21 March 2010 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142979e.pdf>, 2005.
- Benson, C. *The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality*. Commissioned study for EPA Global Monitoring Report 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>.
- Bellillo, B. Talking shop: The communicative teaching of English in non-English-speaking countries' *ELT*, Vol. 37, No. 3, (1983), pp 235-42.
- Bialik, M. *Bilingual Education: From Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.
- Brown, M. The effect of a support group on students' retention due to academic failure. *Journal of Nursing Education*, Vol. 28, No. 8, (1987), pp 324-327.
- Cavalli, J., Benson, M., Davis, L. & Spharim, G. Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, Vol. 20, (1999), pp 459-478.
- Center for Language Minority Education and Research. *Comprehensive Services for Secondary Immigrant Students Demonstration Project Outcomes Report*. Long Beach, California: The Andrew F. Mellon Foundation, Program in Immigrant Education, 1996.
- Chambers, F. Promoting the use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, No. 4, (1991), pp 27-31.
- Chambers, G. Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, Vol. 6, (1992), pp 66-67.
- Clum, A. & O'Malley, J. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1994.
- Coleman, J. English-Medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, Vol. 39, (2006), pp 1-14.
- Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1991.
- Commins, J. Language and literacy acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 10, No. 1, (1989), pp 17-31.
- Commins, J. Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. *Modern Foreign Languages*, No. 1, (2005), pp 45-53.
- Deller, S. & Rinehart, M. *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: Baskerville Press Ltd, 2002.
- Dohy, H., Burt, M. & Kraham, S. *Language Two*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1982.
- Ellis, R. *Classroom Second Language Development*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1988.
- Freedman, D. & Freedman, Y. *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1994.
- Harvard, J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT*, Vol. 46, No. 4, (1992), pp 330-335.

Tukey's test of multi-comparisons was used to determine the source of difference among groups, as shown in Table 5 below.

Table 5: Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in science

Tukey Grouping	Mean	N	Method
A	67.42	26	2
B	78.31	26	3
C	88.00	26	4
D	58.77	26	1

* Significant at $\alpha < 0.05$

Table 5 shows statistically significant differences in the students' scores in science in the four methods of assessment. As was the case in mathematics, the Arabic-Arabic method topped the list. Students' scores were significantly higher than those in the English-Arabic, Arabic-English and English-English methods of assessment. The analysis also reveals that the students scored significantly higher in the English-Arabic method than the Arabic-English and English-English methods.

Moreover, the analysis shows that the students' scores in the Arabic-English method were significantly higher than those in the English-English method. As in mathematics, the rank order of the students' scores in the four methods of assessment was the Arabic-Arabic, English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods of assessment, respectively. Tables 6 and 7 indicate significant differences in students' scores due to the methods of assessment ($F(3,0.05) = 21.88$) in social studies.

Table 6: ANOVA of students' scores in social studies

Source of Variance	DF	Sum of Squares	Mean of Squares	F-Value	Sigs
Between Groups	3	2025.31	675.10	21.88	.0001*
Within Groups	100	3085.31	30.85		
Total	103				

* Significant at $\alpha < 0.05$

Table 7: Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in social studies

Tukey Grouping	Mean	N	Method
A	61.38	26	2
B	57.46	26	3
B	53.77	26	4
C	49.65	26	1

* Significant at $\alpha < 0.05$

Tables 6 and 7 collectively show that the students scored significantly higher in the Arabic-Arabic method of assessment than in its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts. However, these results show no statistically significant difference at ($\alpha=0.05$) between the students' scores in the English-Arabic and Arabic-English methods. In other words, the participants scored best in social studies using the Arabic-Arabic method followed by both the English-Arabic and Arabic-English methods while the English-English method yielded the lowest scores.

Conclusion, Limitations and Pedagogical Implications

Even though L2 has been essentially unchallenged as the ideal medium of instruction in the language classroom, the rationale for this use is far from clear. The literature suggests that students' achievement is negatively affected by LEP in the medium of instruction and assessment, and that S/FL learners do not make as much academic progress as native speakers. Mother tongue-based education not only increases access to skills but also raises the quality of basic education through facilitating classroom interaction and integration of prior knowledge and experiences with new learning (Benson, 2004).

However, since students' achievement is the major, and oftentimes sole, criterion by which teacher and school effectiveness is judged and academic progress is measured, the medium of assessment should not be allowed to affect these constructs. In other words, the medium of assessment should not constitute an obstacle in assessing students' achievement (Chamot & O'Malley, 1994).

This study is an attempt to test this premise through giving the participants the opportunity to be assessed in a number of L1-L2 combinations to determine whether or not the method of assessment, manifested in these combinations, has a significant effect on achievement. However, even though the findings, which were obtained through sound and rigorous procedures, are promising and in favor of the sole and, to a lesser extent, mixed use of L1 in assessment, these findings are not readily generalizable for the following reasons:

1. The relatively small sample size.
2. The lack of any proper treatment or control of variables in that the students were assessed using

variables, the questions of the exams were based on the content of the American school textbooks. The answers of the questions were given to the Arab teachers.

After administering the tests at the American schools, the teachers provided the researchers with the results and copies of the tests which were then translated into Arabic. Arrangements were made with the principal of the Arabic school to test the participants using the four methods of assessment.

While the students' answers in the English-English and Arabic-English methods were marked by teachers from the American schools, those in the Arabic-Arabic and English-Arabic methods were marked by teachers from the Arabic school. Three teachers from each subject area marked the students' tests, and average scores were calculated and used in the analysis of the findings.

Findings and Discussion

SAT software was used to analyze the results. Table 1 presents descriptive statistics for the participants' scores in the four methods of assessment in mathematics, science, and social studies.

Table 1. Means and standard deviations of students' achievement across subject matter

Method	N	SD	Mean
English-English	26	63.58	8.30
Arabic-Arabic	26	84.54	6.46
English-Arabic	26	75.73	5.47
Arabic-English	26	70.00	5.96
Science			
Method	N	SD	Mean
English-English	26	58.77	3.14
Arabic-Arabic	26	87.42	3.14
English-Arabic	26	78.31	3.86
Arabic-English	26	69.85	3.93
Social Studies			
Method	N	SD	Mean
English-English	26	49.65	7.29
Arabic-Arabic	26	61.28	4.73
English-Arabic	26	57.46	5.27
Arabic-English	26	53.77	4.48

Table 1 shows differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. In order to determine whether

or not these differences are significant, one-way analysis of variance (ANOVA) was used.

Table 2 below shows the results for mathematics.

Table 2. ANOVA of students' scores in mathematics

Source of Variance	DF	Sum of Squares	Mean of Squares	F-Value	Sign
Between Groups	3	6173.92	2058.64	46.77	.000*
Within Groups	100	4401.92	44.02		
Total	103	10575.85			

* Significant at $\alpha = 0.05$

Table 2 shows statistically significant differences in students' test scores in mathematics due to the method of assessment ($F(3,105) = 46.77$). To determine the source of this difference, Tukey's test of multi-comparisons was used, as shown in Table 3 below.

Table 3. Tukey's test of multi-comparisons of students' achievement in mathematics

Tukey Grouping	Mean	N	Method
A	84.54	26	2
B	75.73	26	3
C	70.00	26	4
D	63.58	26	1

* Significant at $\alpha = 0.05$

Table 3 shows that the participants scored significantly higher (at $\alpha = 0.05$) in the Arabic-Arabic method than in the other three methods. The results also show that the subjects scored significantly better (at $\alpha = 0.05$) in the English-Arabic method than in the Arabic-English and the English-English methods. In other words, the analysis shows that the participants' scored highest in the Arabic-Arabic method followed by the English-Arabic, Arabic-English, and English-English methods, respectively.

Similarly, statistically significant differences were found in students' test scores in science due to the method of assessment, as shown in Table 4.

Table 4. ANOVA of students' scores in science

Source of Variance	DF	Sum of Squares	Mean of Squares	F-Value	Sign
Between Groups	3	11629.34	3876.45	140.76	.0001*
Within Groups	100	2753.88	27.54		
Total	103				

* Significant at $\alpha = 0.05$

mathematics, science, and social studies in mainstream schools with their scores in the same subjects in the Arabic school they attended three evenings a week. A big gap was found between their respective scores in the two schools.

The previous studies concentrated on highlighting the positive effect of using L1 in teaching other subjects. None of them investigated the effect of using L2 as a medium of assessment on school children's achievement after spending three years or more in an English speaking environment, which this study takes into consideration.

Problem, Purpose and Question of the Study

Early on, LEP may make it normal for Arab students not to achieve as good in an English-medium school as they could in an Arabic-medium school. However, the question to be asked is whether this continues to be the case after living in an English-speaking community and, thus, studying at an English-speaking school for a number of years, especially in light of research findings (cf., for example, Smith, 1990) that students' linguistic and communicative competence is related to the length of time they spend in the language community.

This study is an attempt to explore the effect of the medium of assessment on Arab students' achievement in mathematics, science, and social studies. It further aims at identifying potential causes of their poor achievement after three years of residence in an English-speaking community. More specifically, the study attempts to find answers for the question:

Does the medium of assessment affect the Arab school children's achievements in mathematics, science, and social studies?

Subjects, Instrumentation and Procedures

The population of the study consisted of all the Arab school children in Fayetteville/Arkansas. Because the number of the Arab children who were studying in Fayetteville /Arkansas was small, the sample of the study covered all of them. Twenty-six Arab children studying in American public schools in the morning and in an Arabic school three evenings a week comprised the subjects of this study. Five of those are in first grade, four in second grade, six in third grade, six in fourth grade, and five in fifth grade, all of whom have spent three to four years in the United States.

The medium of instruction and assessment in American schools is English, an S/FL for these children whose native Arabic is the medium of instruction and assessment in the Arabic school. Mathematics, science, and social studies were selected for the treatment. Whereas mathematics and science were chosen because similar content is covered, social studies varied in content in the two types of schools. The combination of similar and different content is hoped to add depth and rigor to the findings of the research.

After parental consent was obtained for their children's participation in the study, the following four methods of assessment were used:

1. *English-English*, in which test questions were written in English and had to be answered in English.
2. *Arabic-Arabic*, in which test questions were written in Arabic and had to be answered in Arabic.
3. *English-Arabic*, in which test questions were written in English and had to be answered in Arabic.
4. *Arabic-English*, in which test questions were written in Arabic and had to be answered in English.

The questions of each exam consisted of 25 short answer questions. The total score of each subject was out of 25. Then the scores were converted to be out of 100. The questions validity and reliability were established. After developing the tests in their English versions, they were given to three American professors and three graduate students of elementary education for validation. After that, the Arabic versions were validated by Arab teachers and Arab graduate students. Based on their comments, the tests were modified and then administered to a pilot of 15 students from outside the sample (from another city). Two weeks later, the tests were re-administered. Pearson correlation was calculated and found to be 0.894.

The first researcher then sat with the teachers of the American school to explain the purpose and procedures of the study. An assessment schedule was set for mathematics, science, and social studies and tests were written by the American teachers of mathematics, science, and social studies for the students of the five grades under study.

In order to control the effect of the extraneous

curriculum development". Similarly, L1 use is claimed to be time-efficient in certain situations (Atkinson, 1993; Chambers, 1992), not to mention that exclusive L2 instruction is reportedly neither desirable (Atkinson, 1993; Phillipson, 1992) nor feasible for many teachers (Atkinson, 1993; Chambers, 1992; Phillipson, 1992; Xiaodi, 2006).

Thus, even though a certain amount of L1 may prove beneficial for both teachers and students, the literature limits the situations which call for L1 use to the following:

1. Giving or checking instructions (Atkinson, 1987; Chambers, 1992; Harbord 1992, Hawka, 2001).
2. Discussing classroom methodology with students unfamiliar with the teacher's approaches (Atkinson, 1987; Harbord, 1992; Hawka, 2001).
3. Presenting and reinforcing language (Atkinson, 1987; Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawka, 2001).
4. Managing the classroom in cases of student disruption, when the target language, even when understood, is likely to have little or no effect (Chambers, 1992; Harbord, 1992; Hawka, 2001; Plaszcka, 1988).

Like all S/FL learners, Arab learners in non-Arabic speaking countries lag in their academic performance, probably due to limited language proficiency (henceforth, Limited English proficiency: LEP) and different cultural backgrounds (Bansabdelrahman & Lincoln, 2008). One research suggests that non-native speakers of English do not perform as good as native speakers, mainly because of LEP (Coleman, 2006). Wang and Goldschmidt (1999), for example, claim that students with LEP perform less in mathematics than native-born students when they are not taught in L1.

Teachers may provide adequate coverage of content for native speakers, but, due to the medium of instruction, speakers of other languages may not benefit equally from the same instruction. One research (cf., for example, Brown, 1987; Center for Language Minority Education and Research, 1996; Cummins, 1989; Cummins, 2008) suggests that LEP creates problems for Non-native speakers who generally face academic difficulties and lower achievement. Brown (1987), for example, compared two groups of minority students and found significant differences in the academic performance of a control group with no support and an experimental group

with additional support.

Previous research has not carefully considered the effect of the opportunity to learn and its combined effect with the learner language proficiency on achievement. However, ignoring the learner's language proficiency constitutes ignoring a factor which may affect achievement. It is imperative to assure equity in learners' access to learning to avoid holding them accountable for material they have not learned (August and Hakuta, 1997; National Council on Education Standards and Assessment, 1992; O'Day & Smith, 1993). August and Hakuta (1997), for instance, argue that variation in language proficiency in English and Spanish is a factor which affects the development of reading and writing skill in early schooling.

Children may learn to read quite successfully in a S/FL, but limitations in language development may lead to relatively poor literacy achievement (Brisk, 1998; Freeman & Freeman, 1994; Nieto, 1992). Another research has also suggested the significance of S/FL proficiency for academic progress (Carlisle, Beeman, Davis & Spharim, 1999).

The emphasis on teaching English through English is perhaps the most influential principle in S/FL teaching today. Some scholars (cf., for example, Cook, 1991; Dulay, Burt & Krashen, 1982) claim that the best way to help English as a S/FL learners achieve better is to expose them to instruction in English, with minimal or no use of L1. Others (cf., for example, Brisk, 1998; Ichien, 2002; Verhoeven, 1999) favor 'bilingual' education in which teaching is done partly in the native language and partly in English.

Collecting data on student access to learning is essential, not only for assessing students' achievement, but also for evaluating the quality of their learning environment. These data can describe school curriculum, quality of educational services, and in-school learning opportunities, which can be used to explain variation in student achievement and to improve a learning-conducive environment (Nieto, 1992).

In Fayetteville, Arkansas, the first researcher experienced firsthand and heard other Arab parents complain about their children's poor achievement at American elementary schools. As a result of this, the researchers decided to investigate the effect of using the English language as a means of assessment on elementary school ELS Arab children. The researchers compared these children's scores in

The Effect of the Medium of Assessment on Speakers of English as a Second Language Children's Achievement in Mathematics, Science and Social Studies

* Abdullah Ahmed Baniabdelrahman; ** Ruba Fahad Bataineh

* Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, Yarmouk University

Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box. 566, Postal Code: 21163
E – mail: baniabdelrahman@yahoo.com

** Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, Yarmouk University

Irbid, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box. 566, Postal Code: 21163
E – mail: rubab@yu.edu.jo

(Received 6/2/1432H; accepted for publication 14/1432H.)

Keywords: assessment, English, Arabic, children, native language.

Abstract. This study explores the effect of the medium of assessment on the achievement of 26 Arab expatriate children's in mathematics, science, and social studies. The subjects, students at both mainstream schools and an Arab school in the United States of America, have received instruction in both English and their native Arabic for three years. After the treatment, English-English, Arabic-English, English-Arabic, and Arabic-Arabic elicit-response combinations were examined. The findings revealed statistically significant differences in the students' scores in mathematics, science, and social studies due to the method of assessment. The Arabic-Arabic method was found to yield superior scores to its English-Arabic, Arabic-English, and English-English counterparts, respectively.

Introduction

Despite its fuzzy logic, the use of the target language as the sole medium of instruction in the foreign/second language classroom remained essentially unchallenged even though it is believed to have resulted more from political than any specific methodological considerations (Auerbach, 1993; Phillipson, 1992; Swain & Lapkin, 2005). Thus, even though little research has been reported on the advantages, or lack thereof, of the sole use of the target language (henceforth, second language: L2) in the foreign/second language (henceforth, Second/Foreign Language: S/FL) classroom, sporadic references are made about the benefits of not using the native language/First language (L1) in S/FL instruction (cf., for example, Cook, 1991; Ellis, 1988; Chambers 1991; Marsh, Hau, and Kong, 2009). Ellis (1984:131) and, for example, states that it is imperative that classroom management and organization be carried out in L2 on the grounds that L1 will otherwise "deprive the learners of valuable input in the L2".

However, a considerable body of research (cf., for

example, Atkinson, 1987; Bolitho, 1983; Deller & Rinvulnci, 2002; Stevick, 1990) acknowledges the potential advantages of L1 use, without actually providing any hard evidence for these claims, may lend further credence to the assumption that the matter is more ideological than pedagogical. Besides, proponents of L1 use have limited its benefits to low level learners whose more proficient counterparts feel constrained by such use (Auerbach, 1993: 23).

A plethora of research (cf., for example, Atkinson, 1987; 1993:2; Auerbach, 1993) strongly denies the existence of any "solid theoretical evidence to support any case for a methodology involving 100% TL [L2]". On the contrary, Atkinson (1987:42), for example, claims that the frowned-upon translation techniques "form a part of the preferred learning strategies of most learners". Along the same lines, Auerbach (1993:20) claims that current theories of Second Language Acquisition suggest that L1 use "reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes into account socio-cultural factors, facilitates incorporation of learners' life experiences and allows for learner-centered

تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة

* أحمد عصام الصفاي^١ ليلى أحمد الصفاي

* نظم (م ج د) للمحاسبين

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٢٤٦، الرمز ١١٣٣٣

E-mail: ahmedsafadi@yahoo.com

** رئيسة قسم تقنية المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية، صرب ٢٤٥٤، الرمز ١١٤٥١

E-mail: laiaafadi@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١/٢٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٥ هـ)

الكلمات للتفاحة: التدريس، المحاكاة، العلوم التطبيقية، للتخزين الافتراضي.

مفهوم البحث. التعلم هو العملية التي من خلالها يتمكن المتعلم من الوصول إلى المحتوى، للمعلومات، المعرفة، أو الوصول إلى مصادر ذات قيمة.

يكون التعلم في أفضل حالاته متى تمكن المتعلم من الحصول على ربح والفهم بواسطة التعليم المباشر، بهذه الطريقة لا يتمكن الطالب فقط من الوصول إلى المعلومات ولكنه يكتب الحقيقة التي تمكنه/تفكها من الاحتفاظ بآلية التعلم على المدى الطويل.

مع ذلك هناك بعض العوامل التي تتدخل لتسهل في الوصول إلى الهدف ومن تلك العوامل: المدرس، الإداري، الوسائل التعليمية (السمعية، البصرية) تقنية للمعلومات في البيئة المدرسية والمجتمع ككل.

أما أسلوب التعلم المباشر يمكن أن يتم رؤيته في العديد من التطبيقات المدرسية، من هذه التطبيقات في كلية ويستون ريفر للطلاب والتدريس بولاية أواهيو بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أنه في المملكة العربية السعودية تم تبني أسلوب العوامل الافتراضية الإلكترونية في كل من مدرسة معهد الذهب وبعض المدارس الأهلية مثل مدارس الفيصل في الرياض والبيان بمدينة والتمس، تبني التعليم الإلكتروني كمنهج صمد للتعليم المباشر، وتناقش ورقة العمل هذه المعلومات والمعرفة والمحتويات والطالب بفكره التعليمي، وكون العلوم التطبيقية حلًا نهائيًا للمعرفة، وخبرة واكتساب القيم من خلال التجارب لتصبح من المبادئ الأساسية لفهم وتعلم المحتويات.

ومع ذلك المشكلة التي توقفت سبيل قائمة، ومثال ذلك كيف يتم تعليم العلوم التطبيقية من خلال برامج المحاكاة مع أدوات تقنية المعلومات؟

إن الهدف العام لاكتشاف كيفية تأثير تقنية المعلومات على تدريس العلوم التطبيقية من خلال المحاكاة هو تقديم أدوات تعليمية لتواكب القرن الحادي والعشرين.

- press*, (1995), pp. 365-395.
- Eriksson, K. A. and Lohmann, A. C.** "Experts and exceptional performance: evidence on expertise adaptation on task constraints". *Annual Review of Psychology* (1996) p. 273-305.
- Garcen, G. B.** "The role of Technology in Quality Education". In *Information Technology in Quality Education*. North Carolina State University (2005).
- Good, T. And Brophy, J.** "Looking in Classrooms" *Allyn & Bacon, 10th ed* (2007).
- Gradelski, J.** "The Virtual Reality" *New York: John Wiley & Sons, Inc.* (1994)
- Greenblatt, C. S.** "Designing Games and Simulations: An Illustrated Handbook", *Newbury Park, CA: Sage Publications* (1997).
- Hilgard, E. and Bower, G. H.** "Theories of Learning", 4th. ed. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall* (1975).
- Ben-Khalidoun.** "The Masqaddimah: An Introduction to History", *Iraqi. Franz Rosenthal (Bollingen Series XLIII)*, 3 vols, 2nd. ed. , Princeton University Press, (1967).
- Kim, J., Lorch, J. and Simon, H. A.** "Internal representation and rule development in object-oriented design" *ACM Transactions on Computer-Human interaction* (1995) 2 (4): 367-390.
- Kuhn, D.** "Development Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills", *Basel, Karger* (1991) pp. 106-126.
- Kuhn, T. S.** "The Structure of Scientific Revolution. In *International Encyclopedia of Unified Sciences*", 2nd ed. Chicago: University of Press. (1962).
- Neser, S. H.** "Sciences and Civilization in Islam" *Cambridge, MA: Harvard University Press* (1968).
- Novak, J. D. and Gowin, D. B.** "Learning How to Learn" *New York: Cambridge University Press* (1986).
- Russell, D. H.** "Children's Thinking" *Ginn, New York*, (1956), p. 282.
- Schneider, W. and Pressley, M.** "Memory Development between 2 and 20" *New York: Springer* (1999).
- Shimamura, A. P. (Eds).** "Metacognition: Knowing and Knowing" *Cambridge, MA: MIT press* (1994).
- Universal Knowledge Solutions.** *Crossing the e-Frontier*. Dubai, Hefre and Kuwait, 2005
- VanLehn, K.** "Problem solving and cognitive skill acquisition" *Foundations of cognitive sciences book contents* (1989), P 527 - 579.

and mathematic literacy. It resulted in being a barrier and obstacle to intelligent, meaningful and positive learning.

The paper advanced a solution that may bring effective meaningful learning and teaching. Learn-direct, where the learner seeks the source of information, information, or knowledge was reasoned as being effective all through life-learning. Employing information technology, termed throughout the paper IT, was proposed as a solution to the present dilemma of aspiration to achieving scientific and technological progress hindered by standing teaching of applied sciences and mathematics through rote learning.

Simulation, as another support mean, allows students to accomplish independent learning and follow through the steps of activity. Virtual Lab realizes this objective, and can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads. It is highly accurate and safe. Besides, learning tools are synchronized between what students work on in class and at home in all stages and ages of learning 1-12, and even higher education. One more advantage of VL is that it can be used with minimum training and expenses. Moreover, VL is enriched by interactive courseware including movie animation, 3ds and other features. Previously prepared experiments are customized to countries subject content. About 53 developing countries and 70% of schools in UK employ VL. The Arabic version structured by MGD Computer Systems benefited greatly education in the Arab world.

References

Arabic References

- مرواح، المحرفاني عبد الله. *التعليم المعاصرة*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨١م.
- صالح، عبد الرحمن عبد الله. *التعليم الدراسي وصحته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، ١٤٥٥ هـ. ١٩٨٥م.
- الصلحي، أحمد عصام. *التعليم المعاصر وأثره في بناء الشخصية*. مجلة العلوم التربوية. جامعة الملك سعود، المجلد ٧، العدد (١)،

(١٤١٠ هـ)، ص ٣٢٥-٣٦٣.

التعليم المعاصر في ضوء خصائص الأمة

الإسلامية. الرياض: للطابع الأمنية وجامعة الملك سعود، ١٤١١ هـ. ١٩٩١م.

؛ ولواهم محمد الخسافي. *تعليم كيف تعلم*

ترجمة كتاب نولك وجو وين Learning How to Learn. الرياض:

جامعة الملك سعود، ١٤١٦ هـ. ١٩٩٥م.

للان، مصطفى بن محمد محسن. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في*

الاتصال والتعليم. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

المعروف عبد الله بن عثمان. *طريق لتدريس الرياضيات*. الرياض:

جامعة الملك سعود، ١٩٨٩م.

المؤدودي، أبو الأعلى. *المنهج البندي في التربية والتعليم*. بيروت:

المكتب الإسلامي، ١٤٠٢ هـ. ١٩٨٢م

Aboon, Stephen M. and Stanley R. Trenblip. "Computer-Based Instruction, Methods and Development" Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., (1985).

Al-Fadl, A. "A Mechanism for Living the 21st Century: Applying a Unified e-Learning Strategy". 4th Conference on e-learning applications, The American University of Cairo (2006).

Assabet, David P., J. D. Novak and H. Hasselmann. "Educational Psychology: A Cognitive View". New York: Holt, Rinehart and Winston, 2nd ed., (1978).

Brown, A.L., & Campione, J.C. "Communities of learning and thinking as a context for many other things" *Contributions to Human Development* (1990), 21, 108-125

Caton, V. "Epistemonoclasism, ancient and modern". *Philosophical Review*, (1997) p106.

Davis, J. R. "Better Teaching, More Learning" *Phoenix: American Council on Education*, (1997).

Davis, J. R. "Better Teaching, More Learning" *Phoenix: American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education*, (1997).

Department of Education and Skills in the United Kingdom "Towards a Unified e-Learning Strategy - Document" London: Department of Education, UK (2003).

Dewey, J. "Experience and Education" 7th Printing. Collier-Macmillan, (1967).

Dewey, J. "How We Think" *Henry Regency*, (1933).

Dewey, J. "Studies in Logical Theory" *University of Chicago Press*, (1903) p. 65-83

Dewey, J. "The Child and the Curriculum" *The University of Chicago Press*, (1902).

Dumbar, K. "How scientists really reason: scientific reasoning in real-world laboratories" In R. J. Sternberg and J. E. Davidson, Eds. *The Nature of Insight*, Cambridge, MA: MIT

6.4. Technology and ICT

Arab countries, including Gulf States and Saudi Arabia, are finding it very difficult to design technology curriculum for the secondary school. It is believed that program can offer a helping hand.

As its name suggests, this title is wholly targeted at the teaching of Technology. It is the latest addition to a well-known family of applications such as Crocodile Chemistry and Crocodile Physics. It makes full use of the interactive features to be found in its sibling programs and as a result is a resource that allows one to work independently at one's own speed. The program gives instant feedback everytime decisions have to be made. These either encourage the user, or confirm that they are correct. It does trust student honesty, as I could find no way to determine a score for each student - beyond them printing out a 'scorecard' of their answers against model answers. The CD-ROM uses an extremely interactive mechanism, allowing students to virtually flick switches and input data. They can then see the consequences of their actions. This does not mean that no equipment needs to be set up, nor can any damage be done to equipment. I cannot stress enough how useful this program is. It gives students the freedom to learn through doing, rather than by watching, or being told.

This is essentially a modular 'virtual experiment' platform covering all aspects of the GCSE Technology course (mechanics, control, electronics, etc.). There are good lesson units which could be used on a whiteboard, individually during lessons, or for revision. The concept is simple: drag-and-drop elements onto the main area, connect them and watch them do things. You can add 'probes' to extract data, which can be used in spreadsheets, etc. Elements range from the simple (battery, cog) to the complicated (ready-made logic systems) and all seem to be compatible. I used the program to introduce the thorny topic of programming to a group of Year 10 students who had never written a program before. The user can learn about programming languages from the simplest of beginnings - the first few questions are textual - through to actually producing programs by the use of flowcharts and graphics. Because components actually do something when you click them, you can see what will happen if you make one decision and ascertain if it is the right decision to make, then change your mind if not. As each part of the unit requires, students to answer questions of

various types, it is constantly testing them, as well as informing them. Questions occur frequently and always have some form of interactive feature associated with them.

It is absolutely perfect for delivering a range of Technology and ICT-related topics. I have no doubt that it will become an indispensable part of my own software library and its plethora of uses goes far, far beyond those which I used it for. I have found that the program has given me the opportunity to teach programming in a much more exciting way than ever before. Schools with limited resources, especially expensive control apparatus, will benefit greatly from this package.

6.5. Courseware

A series of 'Design Challenges' allows students to attempt tasks that vary in complexity. Students then try to apply the knowledge they have gained from the program, in order to solve the problem they have been set. Students are able to find out whether their suggestion is right or not by comparing it with a model answer.

Over 100 pre-written examples and interactive activities are available in this program. Feedback is given to reinforce accurate answers and students can print their work for revision purpose.

6.6. Advantages of VL

- To enhance learners' motivation, transfer of learning, and authentic learning environment.
- Virtual physically safe learning environment.
- Shows students how things are done; simulations allow students to independently learn and follow through the steps of activity
- Provides a high level of interactivity and enrichment through movies, lesson plans, sounds and 3D graphics.
- Can be used anywhere, anytime with minimum expenses and overheads.
- Develops an understanding of scientific concepts and help students to apply such concepts in real life.

7. CONCLUSION

Teaching applied sciences and mathematics through the traditional method of teaching confined to memorization, parrot repetition and experimenting with already structured lab manuals ended in sciences

school network for pupils to use out of lesson time. Teachers will find that the software is easy to load and start in the classroom, on a stand alone PC. Teachers will need to practice the activities, simulations, questions/answers and the Sim-Media editor to create interactive activities for pupils. This software can be used in a classroom situation, as well as on the network effectively.

There are more than enough question/answer sections in each topic, which are relevant and meaningful to use with pupils to find out their learning outcomes. Information is structured to support learning in each topic. Information is accurate, with good images, sounds and animations. Spellings are in UK English. You can open more than one simulation at once, but be aware the program gives you warning to close some of the simulations if there are too many opened at the same time.

The software is for both teachers and pupils to use. It is sufficiently easy for teachers to use and with minimal tuition, it can be easy for pupils to use either alone, or with a peer. There is a tutorial and a structure for access to the software. The indexing system operates logically. Teachers cannot set the level of activity for pupils to work on. The loading and running instructions are clear. The ideas presented by the software company are appropriate to good practice.

6.2. Chemistry

Crocodile Chemistry is a simulator, which lets you conduct experiments with over 100 chemicals. You can design and run your own experiments by choosing chemicals and apparatus, by clicking the buttons in the toolbar at the top of the screen. Each button leads you to a different resource window where you can choose a reagent from a group of chemicals (alkalis and acids, metals, oxides, halides and sulphides, carbonates and nitrates, sulphates, phosphates and chromates, miscellaneous substances, indicators and gases). You can control the form (solution, powder, granules, bar, etc) concentration and quantity of the chemical. Three of the resource windows give you apparatus (glassware, equipment such as Bunsens and meters and probes, such as thermometers.). When you add the chemicals together using suitable apparatus, you will see any reaction, which may occur.

There are also activities that you can try out. These activities have been split up into 11 files and

can be found in the Crocodile Chemistry folder of Program files. One of the features of the program is to record a 'movie'. So for demonstration purposes, you can record the experiment and play it back for the students later. These would be good means of illustrating an experiment referred to in a textbook. You can add text to any of the experiments. All simulations can be saved and printed out. They can also be pasted into another application.

The quality of the graphics is excellent and colorful. The sounds are wonderful. Water from the tap pours into vessels placed under it; glassware tinkles when touched together; equipment makes a sound when it falls onto the bench. Bunsens roar, explosions bang and boiling solutions bubble.

6.3. Maths

This title covers the full range of modeling (experimentation) opportunities within the National Curriculum, including application of number and algebra, number systems, calculations, giving problems, equations formulae and graphs, allowing students the opportunity to handle and manipulate data and measure variables. It also supports a wide range of other learning opportunities within the National Curriculum. Depending upon the teacher's skills and careful planning, the majority of Attainment Targets in Maths could be met using this program. This title is very difficult for students to use and requires lots of practice, and as such I would not recommend its use as a student tool. As a demonstration tool in the hands of an experienced user (teacher), especially in conjunction with an interactive whiteboard, it can be used to very good effect to demonstrate varied and often difficult theories and ideas, from plotting charts, histograms, Cartesian coordinates, experimenting with angles, circle geometry, transformations, sine, tan and cosine basics and examining the properties of shape, size and area. The strengths of this title are that it can be used to demonstrate and model so many aspects of mathematics, showing graphical, numerical and visual feedback. On the downside, this software is very difficult to manipulate and control and requires lots of practice and use. It does not allow the users to print their results and viewing qualities of demonstrations and Help are very poor, often only half the demonstration or Help section can be seen at anytime.

simulation of planets revolving around the sun, for instance, may be a useful application to an earth science textbook, or even to a useful classroom demonstration for a teacher to use." (Abard & Thrall, 1985) p. 32 (Gassner, 2007) agrees in the section on The Legacy of Simulation, "Simulation is the most often-cited example of two, standard, computer-enabled pedagogy in online courses." He arrives after citing several projects in the conclusion, "In spite of these examples of large-scale stability of computer simulation in education, the main issue is which simulation has had 'staying power' and educational impact have been (1) educational, educational curriculum, . . . (2) military applications, . . . and (3) replication of classic experiments (e.g., Physics, statistics, genetics, psychology)." He further says that these systems provided learners in "remote experimental simulations or to take observations created by others." This last quotation is the source of VL (the Virtual Lab).

6. THE VIRTUAL LABORATORY

An on and earlier when explaining the virtual process, cognitively virtual is, existing in nature or after though not in actual fact. Something which is a representation rather than the 'real' thing, that still physical, rather to technologies that generate more or less realistic (but not physical) simulators of reality and physical in nature. An imaginary conceptualization of something real. For example, many find that the Internet is a virtual world, even though the Internet and its many uses in the computer world as a wide variety of devices and software exist for the sole purpose of providing simulations of reality. One of these devices is the Virtual Lab.

Virtual Lab, according to producers Crocodile Clips, is conceived as a computer program which temporarily creates a set of things through the users of a program and then relates them together through cause and effect relationships.

In VL, learners learn by actively performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, have experiments, and create to understand the characteristics of scientific concepts. Virtual labs are useful in situations that are dangerous to operate (e.g., chemical experiments), subject to failure when used incorrectly (e.g., Computer Programs), costly to do & make (e.g.,

Physics instruments and equipment), or difficult to observe (e.g., Mathematical equations). Learners are not only motivated by simulations, but learn by interacting with them in a manner similar to the way they would react in real situations.



Fig. 4. The Virtual Lab (a sample of a realistic experiment)

The powerful simulation packages produced by Crocodile, with an Arabic version from M23 Computer Systems, allow students and teachers to create experiments, model mathematical theories or simulate real life quickly and easily. The following is an illustration of employment of VL in different branches of applied sciences, mathematics, and technology and information-communication technology (ICT).

6.1. Physics

Crocodile Physics includes content related to Kinematics, Forces and Motion, Optics and Waves. Pupils can use this product to learn easily about how to build circuits (series and parallel), measure voltage and current in the circuit, find out the resistance and learn about resistors electricity. They can also find out how distance, time and speed can be determined and represented graphically. I have also used the software to explain to pupils the behavior of light waves in terms of reflection, refraction and total internal reflection, with the help of pictures and animations. There are many questions in each content to use as a tool to evaluate pupils' learning. This software gives pupils a chance to learn about how to control experiments and how to estimate them to make them more interesting. This is a stimulating experience for pupils, which could not be achieved by other content. This product could be best related in the classroom, as a stimulus activity with a group of pupils, rather than pupils using it alone. It can also be looked on the

introduce it in teaching applied sciences. Imagine how far teaching applied sciences will advance if IT is employed. For IT, as said before in section on IT, encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, conversations, still images, motion pictures and multimedia presentations. We could, also, add that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. In this sense, IT includes video recorders, CD-ROM, telephones, calculators, and electronic cash tills as well as computers and virtual labs.

Use of this technology will make learn-direct available to the applied sciences teacher. He/she will no more stand before a chalkboard and disseminate information, perform the scientific experiment behind the classroom desk, or run around student groups while experimenting in the lab. He/she will manage the class through IT means and let students self-access the source of information. Primary condition on IT affecting teaching applied sciences, and teaching mathematics also is commitment on part of the teacher. Mastering scientific subject matter; computer literacy; and know-how of forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms, are necessary characteristics too. When discussing learning before, we said that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here "learn-direct". The same concept applies to teaching. Teaching is at its best when the teacher can achieve information on his/her own momentum, termed here "teach-direct". The teacher should be able to locate the source of information, access the information and relate it to his/her students.

A further advance to using IT to affect teaching applied sciences would be to simulate applied sciences subjects. An applied sciences teacher would further enhance the understanding of his/her students by simulating the eruption of a volcano, or impact of earth layers that caused the recent earthquake in Pakistan and India on October 2005 and resulted in the death of about 50,000 people, and injured 70,000. Students searching the web are bound to come across the OpenSees (Open System for Earthquake, Engineering Simulation) is an advanced simulation software framework for structural and geotechnical facilities.

To revolve again around "learn-direct", why not ask students to present applied sciences project/s

using IT technology to simulate some project topics. Two of the constructs described and discussed in this paper, use of IT and simulations in teaching applied sciences, segment learning by matching the information (the theoretical), the practical (methodology, experimentation), and the mean or media (IT and simulation). Usually, creativity is in inventing the mean. An example of one mean of IT affecting teaching applied sciences will be illustrated in the section on Virtual Labs (VL).

A central aspect of teaching applied sciences through simulation is to stir in students' imagination, visualization and creative representation. Assessment can be achieved by employment of the electronic Virtual Lab system during and after teaching an applied sciences subject. The goal of the research in teaching applied sciences is to advance significantly the fidelity of simulations of VL system. This needs development of the simulation technology for teaching assessment.

Simulations are more difficult when considering interactions of components in teaching applied sciences such as teacher load, classroom lectures and laboratory experimentation. This research has addressed the need for improved model of acquiring the meaning of experiencing laboratory experimentation. The model is based on the mechanism of observed behavior in virtuality. E-learning as explained before is now a must for any learning and teaching through the use of communication and information technology. The main goal we are aspiring to accomplish through use of previous techniques in teaching applied sciences, and any other discipline for that matter is: learners to achieve their full potentials. E-learning in a sense, will be the gateway to employing IT to teach applied sciences through simulation. For detailed elaboration on the topic of e-learning, look at (AlSafadi, 2006).

5.2 Simulation in teaching applied sciences

Computer simulation is the "use of a computer to simulate objects or phenomena and is a powerful tool..." (Alessi & Trollip, 1985) p. 44. As computer simulation is a powerful tool in industry, the design of new space vehicles, or devaluing the currency in economics, etc., so it should function as a powerful tool in teaching applied sciences. However, instructional simulations are very hard to describe. These are computer programs that exemplify a phenomena when teaching students about it. "A

this study. That definition describes simulation as "an operating model of central features or elements of a real or proposed system, process or environment". (Greenblat, 1988) To simulate meant to (Alessi & Troullip, 1985) "pretend to do something ... We may simulate imaginary things as well as real things. A model of an interstellar spaceship is a simulation even though such space ships do not yet exist ." (p. 44)

Simulation is any representation or imitation of reality. In education, simulation is considered an instructional strategy used to teach problem solving, procedures, or operations by immersing learners in situations resembling reality. The learner's actions can be analyzed, feedback about specific errors provided, and performance can be scored. Thus, simulation provides safe environments for users to practice the real-world skills. It can be especially important in situations where real errors would be too dangerous or too expensive.

Developments in IT such as supercomputer, network, and visualization system, produced great changes in the field of computer simulation research. And, also, had a great impact on research in the more general scientific research fields. Simulation research itself is now advancing into the new paradigm of "Simulation Science", which may reveal the scientific problems that remain unexplored by means of conventional approaches due to the complexity.. Moreover, simulation methodology and advanced computing technology are sciences of the 21st Century

DEFINITION OF APPLIED SCIENCES

Applied sciences may be defined as "the study of the natural world" A systemized knowledge derived through experimentation, observation, and study. Included in this definition is the methodology used to acquire this knowledge, e.g. the method of inquiry that requires the generation, testing, and acceptance or rejection of hypotheses.

5.1 Teaching Applied sciences by means of IT

Applied sciences taught at schools and higher educational institutes could be described as "the body of related courses concerned with knowledge of the physical and biological world and with the processes of discovering and validating this knowledge" These include biology, chemistry, earth sciences and geology, physics, resource sciences, space and astronomy, biotechnology, engineering, computer and

information technology.

The importance of regular applied sciences programs and activities in the school, and irregular applied sciences programs and activities outside the school confirms the fact that applied sciences serve a varied group of objectives related to various groups of beneficiaries. These include: school students, early graduates and drop-outs, some special professional groups, the public, and scientists themselves. (UNESCO reference, 1986)

Applied sciences, however, still taught in most educational institutes through rote learning. Memorization of laws in Physics, elements and formulae in Chemistry, or Latin names of species in Biology is still the mean of evaluation of understanding. Experiments are performed through a well structured lab manual which students perform in already structured sequential steps, and later register results and write reports. These constraints on teaching applied sciences in the formal educational system stimulated the issue of teaching outside the school (external applied sciences education). Formal and informal (hidden) learning are the terms used in education. Even with informal education gaining the upper hand, teaching applied sciences still have not realized its objective. The main objective is: publicizing applied sciences awareness, graduating creative scientists, and offering the nation technological progress. Several theories were coined and applications performed. Some succeeded, but most failed to realize objectives. This paper believes that a new approach should be forwarded. The main feature of that approach could be included under the umbrella of meaningful learning and meaning of experience to replace rote learning and routine experimentation. Extracurricular activities in applied sciences usually involve: applied sciences clubs, societies, and symposiums; scientific exhibitions, and projects; scientific contests, and search for talents; field trips and visits and camps; and mass media, museums, and scientific camps.

These are marvelous undertakings the UNESCO reference booklet proposes. The three essential domains to be regarded, according to this reference in internal and external applied sciences teaching, are: knowledge (facts and information), skills (mental and physical), and situations or values.

However, the missing important vehicle is IT. Information Technology is here to stay. Learners as well teacher use IT in their daily lives. So why not

Most of what teachers do can be conceptualized under five strategies. These are: training and coaching, lecturing and explaining, inquiry and discovery, groups and teams, and experience and reflection. Perhaps the last strategy is what relates most to our concern in this paper. Because the Strategy of Experience and Reflection enable students to reflect on learning, which is in our case the laboratory setting that facilitates insight and self-understanding. (Davis, 1997).

However, no research on IT affecting learning is adequate without discussing electronic learning. Thus, we will take a brief look at e-learning as it relates to the core of how IT affects learning and teaching.

2.3 E-learning

E-learning is all around us in schools, colleges, universities, community centers, place of work, and at home. It is the way of using information and communication. The user could be a child in kindergarten, or a group of students collaborating on a project over the internet, or students watching an animated diagram of a physics law, or a chemical reaction, their teacher have just downloaded on the computer – all the above counts as e-learning.

However, most of the e-learning going on now is not the kind of personal progress. This is similar to being the only one with a mobile phone, but you can't achieve its full potential unless most people use it. It is because of such situations that e-learning is not firmly established in our teaching and learning. It is with this simple, but deep, understanding that the department of Education and Skills in the United Kingdom released the Consultation Document 2003 "Towards a Unified e-Learning Strategy" Truthfully, it is a scientifically and educationally authentic and adequate manuscript.

There are many benefits of e-learning in teaching applied sciences; (Universal Knowledge Solutions, 2005) cite seven of them. These are: anytime, anywhere; world-class learning content; interactive and adaptive learning; consistent learning content; self-paced learning and performance tracking; simple description of complex information; and re-usable and cost-effective. This research adds one most important benefit and the primary objective of all education: enabling learners and teachers to achieve their full potentials. The most important value would be assisting in improving and achieving technical and

quality standards, and learners becoming more undertaking and sophisticated. By e-Learning, we hope to realize by this aspiration the dream of an educational progress, and present to our learners a mechanism of living the 21st Century. Yet, there are many weaknesses and obstacles. As this is the case – reaping benefits, realizing the value, and eliminating weaknesses and obstacles – we are in bad need for an e-learning strategy that affects the lives of every individual learner as long as it does not exclude the teacher.

However, the teacher – manager of learn-direct – requires, in order to effectively achieving his/her mission, a helping hand from present technologies. One of these is: Information Technology.

3. INFORMATION TECHNOLOGY

Sometimes called Information Systems (IS) or Data Processing. There are many definitions of information technology (IT) depending on the field of study. information technology (IT) or information and communication technology (ICT) is the technology required for information processing. In particular, the use of electronic computers and computer software to convert, store, protect, process, transmit, and retrieve information from anywhere and anytime. NASA refers it to any equipment or interconnected system or subsystem of equipment, which is used in the automatic acquisition, storage, manipulation, management, movement, control, display, switching, interchange, transmission, or reception of data or information. The term information technology includes computers, ancillary equipments, software, firmwares, and similar procedures, services (including support services), and related resources. Most workers in the field agree that IT encompasses all forms of technology used to create, store, exchange and utilize information in its various forms including business data, conversations, still images, motion pictures and multimedia presentations. For the sake of our research, we could say that IT applies modern technologies to the creation, management and use of information. IT includes video recorders, CD-ROM, telephones, calculators, and electronic cash tills as well as computers.

4. SIMULATION

As for simulation, the paper after searching many definitions thinks that the following is best suited for

1978). On the other hand, they introduced a learning theory that focuses on concept and propositional learning. They termed it the best learning theory. However, the primary concept in Ausubels theory is meaningful learning in contrast to rote learning. "To learn meaningfully, individuals must choose to relate new knowledge to relevant concepts and propositions they already know. In rote learning, on the other hand, new knowledge may be acquired simply by verbatim memorization and arbitrarily incorporated into a person's knowledge structure with what is already there." (Novak and Gowin, 1986)

One of the concepts of learning that this paper adopts is that learning is the acquisition of knowledge, skills, experience, and meaning of experience. The last one need detailed illustration because the paper will depend on its meaning when developing IT affecting teaching applied sciences through simulation. In this form of learning, the student is required besides performing lively experimentation by associating learning with action (Sarhan, 1981), to understand the meaning behind the experience. For example, a student of chemistry when pouring acid from the bottle onto a test tube half full of alkali, will hold the cover of the acid bottle between two fingers. The student practices that without knowing the meaning of his/her action. In meaning of experience learning, he/she rationalizes that placing the cover over the laboratory table will burn the table top. Usually knowing the meaning of the action establishes lasting learning. This should not be confused with Explanation-Based Learning (EBL), "in which the system uses its current theory to explain a new observation, and extracts from that explanation a useful rule for future". (The MIT Encyclopedia for Cognitive Sciences).

2.2 Teaching

Teaching can be converted into a simple model :



Fig. 2 – Traditional Teaching

Teaching involves complex judgments that unfold during the course of instruction. Teachers must deal

creatively with the unexpected. There are no fail-safe routines and prescriptions. (Eisner, 1997) Furthermore, the most important goals of teaching are those events that occur during the process. The outcomes are often embedded in the learning process itself

On the one hand, teachers are too busy to think, they are driven by day-to-day tasks, and they are sometimes dreadfully out of touch with reality. Yet, teachers are thinking all the time, making quick and frequent ad hoc decisions, trying to resolve dilemmas and explain to themselves what's happening. The problem, then, is: how can teachers learn to see more clearly what is happening in the classroom and regain more control over their teaching? (Good & Brophy, 2007) put the matter succinctly: "If you don't know how to look, you do not see very much."

Certainly, teacher acumen or insight is an effective support when he/she stands before the classroom and experiences a new situation he/she had never practiced or taught in an educational institute. Educational technology is a subset of information technology (IT) forwards many solutions and provides teachers with a successful teaching mean. Information technologies are varied as we will find out in the section on IT. Two of these technologies will be stressed in this paper. These are: simulation and virtual lab. They are particularly important in applied sciences because of the nature of the field, and of the conviction of this author that learning is at its best when the learner can achieve information on his/her own momentum, termed here "learn-direct". A dynamic and rich interaction is taking place between the poles of education, i.e. learner and information in the source. This way the student not only accesses the information, but also experiences the accessing which will remain a learning mechanism with him/her through life. If the learner (the human thinker) is unable to access information on his/her own due to incompetence, or obstacles standing in the interaction direct path between learner and information, then an alternative path is taken through teacher or IT. (Figure 3)



Fig. 3 – Learn-Direct and alternative path

communication (e.g. a story, or a telephone conversation). However, to understand virtual processing in the mind, let us cross to the most recent development in computer technology, i.e. Virtual Reality. According to (Gradocki, 1994), the different definitions by different authors suggest that creating specific terminology for this technology is difficult. Nevertheless, he adventures into forming a concept on how we view the virtual world. He says: "Virtual Reality must allow the viewer (user) to view the environment from any point and at any angle". (p. 2) Interaction with objects forming the environment is essential. In real life, we are constantly interacting with other people. This, also, means immersion in a virtual environment. It means that "we feel as if we are part of the environment we are viewing. This is more than just a sense of depth. In order to create true immersion, we should be able to convince our brain (mind to this author) that this virtual environment is our actual environment" (p. 4) In general, virtual in cognitive terms is: something distinguished that is merely conceptual from something that has physical reality. In other words, virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being.

It occurs to this researcher that the description of paradise in The Qura'n and Hadith is our present terms is some kind of virtual reality. For example, the following ayah is inspired in The Qura'a:

﴿مَنْ الْجَنَّةُ أَلَيْ وَجَدَ الْمُتَّقُونَ﴾ جَزَىٰ مِنْ قَوْلِ الْأَمْرِ أَطْلَعًا دَارُ
وَلَهَا ﴿(الرعد: ٢٥)﴾

This and other verses describe paradise as follows: "The parable of the Garden which the righteous are promised beneath it flow rivers: perpetual is the enjoyment thereof and the shade therein such is the end." flowing rivers and shadea. (Trans. Abdullah Yusuf Ali, p. 614-615)

﴿مَنْ الْجَنَّةُ أَلَيْ وَجَدَ الْمُتَّقُونَ﴾ جَزَىٰ مِنْ قَوْلِ الْأَمْرِ أَطْلَعًا دَارُ
وَلَهَا ﴿(الرعد: ٢٥)﴾

"(There is) a Parable of the Garden which the righteous are promised: in it are rivers of water incorruptible, rivers of milk of which the taste never changes; rivers of wine, a joy to those who drink; and rivers of honey pure and clear. In it are for them all kinds of fruits..." (Trans. Abdullah Yusuf Ali, p. 1381-1382).

The authors of this paper are not credible interpreters, or even near that. However, what they understand from these verses and similar ones: the actual reality of Paradise is in the next life, what we are living and witnessing now in this life is virtual reality exemplified as a parable for the real Paradise and the type of rivers, honey and fruits of the next life could not be understood as we are not seeing or experiencing them. It is an understanding open to fallibility. Because of one very important issue, i.e. we are extending ourselves into the supernaturalism (الغيبات).

The principle of virtual reality applies to Virtual Lab – as we shall see in the last section of this paper – meaning virtual is conceptual or appearing to be, rather than actually being. The teacher is creating through the use of IT experiences that will make students feel as if they are part of the environment they are experimenting. In order to be effective, he/she has to simulate that laboratory experience. In applied sciences, this is important because in actual scientific experiments, the scientists often ventures into developing their work and hence later their conjunction and theory with already set assumptions and hypotheses. It is when assumptions are sometimes reversed or not proven that, according to (Kuhn, 1962), a scientific revolution takes place.

2. LEARNING IS THINKING

Thought will take place in the human student if information is associated with the student's sensed reality. However, by continuing to consider subject matters as mere information without associating them to the experienced reality of the student will not produce learning and will not affect the behavior of the student. If meaningful learning is to take place, then teachers must make students experience knowledge, instead of being transmitted to them as mere information.

2.1 Concept of Learning

(Hilgard and Bower, 1975) cited over 12 theories of learning. Some forms of learning include: associate learning, potential or hidden learning, spatial learning, learning of skill, inductive and deductive learning, learning by imitation, learning by experience, learning by meaning of experience individualized learning, computer aided learning, and electronic learning. (Ausubel, Novak, and Hanesian

learning, IT, simulation, and applied sciences. Sections on teaching applied sciences using IT, and teaching applied sciences through simulation will demonstrate the realization of objective of the study.

The Virtual Lab (VL) will show practically a computer program which temporarily creates a set of things through the means of a program and then relates them together through cause and effect relationships, and how students learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world.

In VL learners learn by actually performing the activities to be learned in a context that is similar to the real world. It could simplify the world in which learners solve problems, learn procedures, and come to understand the characteristics of scientific concepts.

Employing the VL offers several advantageous solutions. These are: independent learning through simulation; independent use of time and place; accuracy and safety; synchronization between formal and informal learning; use with minimum training effort; and flexible to students of all education levels.

Many developing countries, about 53 countries, are using VL. Seventy percent of schools in the United Kingdom are using it, too. But first let us stop at the human side of the problem, i.e. how a human learns?

1.1. Thinking

Muslim scholars had discussed thinking extensively as it is often repeated in The Quran and Hadith. Inherent in this is human essential precedence over other creatures based on his/her cognitive system (a'ql) through which he/she performs the process of thinking. In fact, any behavior that human shows is based on thinking. The responsibility befalls him/her because he/she was given the faculties of thinking. Allah Almighty says in The Qur'a'n (S. al-lara', ayah 36):

﴿وَلَقَدْ نَفَخْنَا لَكَ دَبَّ جِلْدٍ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ لَأُولَئِكَ كَانَتْ أَعْيُنُهُمْ يَشْهَدُونَ﴾ (الإسراء: ٣٦).

"And pursue not that of which thou hast no knowledge; for every act of hearing, or of seeing or of (feeling in) the heart will be required into (On the Day of Reckoning)." (Qur'a'n translation by Abdullah Yusuf Ali, p.704). Some like al Maudoudi and including this researcher understood hearing is acquisition of information; seeing is the act of sorting information; and heart is the act of producing information and knowledge, and advancing

technologies through creative research, and invention and explorations.

Al Maudoudi further comments that 'nations who invent, discover and produce are worthy of world leadership in applied sciences and technology'.

Thinking, thought or cognition could be termed also as passing of judgment. The operation occurs when a sensed reality is associated with previous knowledge in the mind of the thinker. A judgment on the nature of the reality is passed. For example, it's a tree, a book, an orange, etc.

Once that is established, then the thinker must rise to a higher level of thinking in order to comprehend the reality and solve the problem. (Dewey, 1903) state, that thought, reflective thought, "comes after something and out of something, and for the sake of something" (p. 3). In short, thinking occurs when there is a specific need or problem to be solved and it ceases (or changes direction) when the need or problem is solved.

Ibn Khaldoun (died 1332AH- 1406AD) categorized thinking into three grades. These are: the discerning intellect, the experimental intellect, and the speculative intellect. In this study, the terms superficial, deep, and deep enlightened. (Russell, 1956). On the other hand, charts six types of thinking or thinking events. The study will concern itself with experimental intellect or deep thinking level as it relates learning by experience or meaning of experience. Thinking is an intermediate or mediating place in the development of experience.

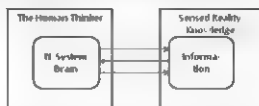


Fig. 1- Thinking by repetition of seeing - Deep Thinking (the experimental intellect according to Ibn Khaldoun)

The mind has also the characteristic of representation of the real world into a virtual world.

1.2. Virtual

The term virtual is popular among computer scientists and is used in a wide variety of simulations. It is a mental model created by people as a representation of a reality (actual or fictional) for contemplation and

Teaching Applied Sciences through Simulation

* Ahmed I. Al-Safadi; ** Liliac A. E. Al-Safadi

* MGD Computer Systems

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 246, Postal Code: 11523

E-mail: ahmedsafadi@yahoo.com

** Head of IT, College of Computer and Information Sciences, King Saud University

Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2454, Postal Code: 11451

E-mail: liliacsafadi@ksu.edu.sa

(Received 21/1/1430H, accepted for publication 5/6/1431H.)

Keywords: Teaching, Simulation, Applied Sciences, Virtual Lab.

Abstract: Learning is the process by which a learner acquires content, information, knowledge, or experience from a source. Learning is at its best when the learner can achieve that on his/her own momentum (learn-direct). For this way the student not only accesses the information, but also the experience of accessing which will remain a mechanism with him/her through the whole life-long learning. However, other factors intervene to assist in achieving the goal. These include: the teacher, the administrator, audio-visual aids (AV), information technology (IT), the school environment and the community at large.

The effectiveness of this learn-direct approach could be cited in many school applications. One such application was in the Case Western Reserve medical and nursing schools in Ohio, USA. In Saudi Arabia, public schools like Mahd Al Duhah LEA adopted the electronic Virtual Lab (VL) in their education, and national schools like Al-Faisal in Riyadh and Al-Bayaz in Jeddah adopted e-Learning as a modified alternative for learn-direct. The paper will discuss extensively e-learning as a proof of student-information interaction. Information, knowledge, content, students as thinker-science are also discussed in the paper.

Applied sciences, being an experimental field of knowledge, values gaining experience through experimentation and makes it essential in conceptualizing, understanding and learning the content. However, the problem discussed still stands, i.e. how to teach applied sciences through simulation with IT tools?

The overall aim of discovering how IT affects teaching applied sciences through simulation is to provide an educational tool for living the 21st Century.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The Muslim nation is suffering from many problems that are still holding and constraining it from progress. Most prominent of these problems is alienation of education, its dissociation from the nation's ideology, and carelessness to develop thinking and personality in individual learners. These self-evident facts are associated with an inferiority complex that Muslims are at the tail of the convoy of technologically developed nations. These technologies may be in the form of information and communication technology; technology of invention and discovery; technology of exploiting resources, equipments, tools, and machines; or other technologies. Most prominent in this 21st Century is information technology (IT).

Teaching applied sciences and mathematics through watching and negative observation was an obstacle to

meaningful learning, and a barrier against teaching the meaning and objectives forming scientific concepts. The problem is clear: How to teach applied sciences effectively, and by-pass the huge gap in technology shackling Muslims? The logical consequent question will be: What means can realize that?

There are many available means to accomplish the second objective. One of these means is to view education as a mean of survival. According to this research, the overall objective of education is realized when the learner is able to access the information (knowledge, content) on their own momentum. Consequently, students locate the source of information, access the information, understand it, and comprehend it by their individual efforts.

However, in order to make these concepts clear the paper will first start by identifying concepts of thinking, virtual, learning as thinking, teaching, e-

Public Education Systems in the Countries of the Gulf Cooperation Council: Frameworks and Development Problems A Critical Perspective (English Abstract)	
Mohammed Al-Musallam; Wafiq Al-Yaseen	1347
The Extent of Available Necessary Skills to the Co-operative Learning Method and Use Hinders for Teachers of Islamic Education in the Primary Schools in Riyadh according to the Viewpoint of Educative Supervisors, Principals and Teachers (English Abstract)	
Khalid Ibrahim Al-Mutawa	1399
The Effectiveness of the Adaptive Testing Using Selected Response Items and Constructed Response Items (English Abstract)	
Ismael Al-Burhan	1426
Psychometric Properties of the Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Short form (WGCTA – SF) Study among a Sample of Students Teachers at Saudi Context (English Abstract)	
Khaled Alotaili	1454
The Effect of Computer Assisted Instruction (CAI) on Students' Computer Application Achievement (English Abstract)	
Riyadh al-Husseini	1485
The Effect of Proposed Training Program to Develop Action Research Skills in Social Studies Teachers in Jordan (English Abstract)	
Mohammed Saleemeh Bakheet; Ibrahim Al-Qasbi	1518

Contents

Page

English Section

Teaching Applied Sciences through Simulation Ahmed I. Al-Safadi; Lina A. E. Al-Safadi	1
The Effect of the Medium of Assessment on Speakers of English as a Second Language Children's Achievement in Mathematics, Science, and Social Studies Abdallah Ahmad Benisheldrahman; Ruba Fahmi Bataineh	15
Perceived Efficacy Levels of Islamic Education Teachers in Jordan Sadeq Al-Shudifat; Lame Khawariz; Mamdouh Alkuray	23
Arabic Section	
Effect of the «Appleton Models» in Constructive Analysis on the Development of Creative Thinking and Achievement of Geography Among Second Grade Students of Secondary Schools at the Governorate of Jeddah (English Abstract) Ammar Al-Ahdal	1118
Factors Contributing to Students' Dropout from the Affiliation Program at The College of Arts for Girls in Damman from the Viewpoint of Faculty Members and Students (English Abstract) Maha Bakr Abdulrahman Bakr	1183
The Level of knowledge of Teacher – Students at Jazan University (K. S.A) for The Concepts of Physical Education, which are Derived from the Prophetic Sunnah and the Degree of their Ability to Classify these Concepts in the (light of the Principle of Responsibility (English Abstract) Wael A. AL-Tal; Khaled M. Abu AlQasem	1222
The Relationship Between Self – Control and Negative Behaviors (English Abstract) Fayez Hassan Jawaher	1257
School Principals' Perception of Supervisors' Performance: Evidence from Public Schools in Jaraah Governorate in Jordan (English Abstract) Ahmad F. Abu Karoun	1288
Construct Validity of Model Felder and Silverman learning Styles of Students University (English Abstract) El Sayed Mohamed Abu Hashem	1316

• Editorial Board •

Ali S. Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*

Saleh R. Al-Remaih

Khaled A. Al-Rasheid

Ibrahim M. Al-Shahwan

Anis H. Fakeeha

Mazen Faris Rasheed

Ali A. Sayah

Ali Salem Bahamam

Abdulaziz S. Al-Ghazzi

Abdullah M. AlDosari

Ibrahim Y. Albalawi

Mansour M. Al-Sulaiman

Osama M. Alsulaimani

Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ali Abdullah Sayah *Division Editor*

Abdullah Saleh Al-Ruwaita

Fahad Suliman Alshaya

Saher Ahmad Al-Khashrami

Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H.) King Saud University

All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



King Saud University Press, 2012 (1433H.)

**Journal of
King Saud University**
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24
**Educational Sciences
& Islamic Studies (4)**

October (2012)
DHU AL-QA'DAH (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia